OUAGADOUGOU – NOVEMBER/NOVEMBRE 1999 CICRED • UERD • UNFPA

EDUCATION, FAMILY AND POPULATION DYNAMICS

ÉDUCATION, FAMILLE ET DYNAMIQUES DÉMOGRAPHIQUES

COMMITTEE FOR INTERNATIONAL COOPERATION IN NATIONAL RESEARCH IN DEMOGRAPHY
COMITÉ INTERNATIONAL DE COOPÉRATION DANS LES RECHERCHES NATIONALES EN DÉMOGRAPHIE

COSIO, Maria ; MARCOUX, Richard ; PILON, Marc et André QUESNEL (sous la direction de), 2003. *Éducation, famille et dynamiques démographiques / Education, family and demographic dynamics*, Paris, CICRED, 363 p.

EDUCATION, FAMILLE ET DYNAMIQUES DEMOGRAPHIQUES

EDUCATION, FAMILY AND DEMOGRAPHIC DYNAMICS

Sommaire / *Contents*

PREFACE / *PREFACE*, Joseph KI-ZERBO 7

INTRODUCTION / *INTRODUCTION*, Maria COSIO, Richard MARCOUX, Marc PILON, André QUESNEL 17

1

CONTEXTES DE LA SCOLARISATION ET APPROCHES METHODOLOGIQUES
SCHOOL ENROLMENT FRAMEWORKS AND METHODOLOGICAL APPROACHES

Annie VINOKUR
Les politiques nationales d'éducation entre le global et le local.....31

Saeed PAIVANDI
L'évolution du système éducatif iranien : le conflit ouvert entre famille et école 55

Richard MARCOUX and Marc PILON
Evaluation and prospects of methodological approaches concerning primary education in countries of the South: The point of view of demographers.....77

2

FAMILLE ET MISE A L'ECOLE : ENTRE CONTRAINTES ET STRATEGIES
FAMILIES AND SCHOOL ENROLMENT: BETWEEN CONSTRAINTS AND STRATEGIES

Bénédicte GASTINEAU
Les facteurs de la déscolarisation en milieu rural tunisien. L'exemple de la Kroumirie et d'El Faouar 103

Richard MARCOUX
Entre l'école et la fabrique : une analyse exploratoire de la fréquentation scolaire et du travail des enfants dans la ville de Québec en 1901 125

Jean-François KOBIANE
Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou 153

Jean WAKAM
Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun 183

3

PRATIQUES FAMILIALES DE LA SCOLARISATION
FAMILY PRACTICES AND SCHOOL ENROLMENT

Idrissa KABORE, Thierry LAIREZ et Marc PILON
Genre et scolarisation au Burkina Faso : enseignements d'une approche statistique 221

Rosa María CAMARENA CÓRDOVA
Family and education in Mexico 247

David SHAPIRO
Family influences on women's educational attainment in Kinshasa 281

William KANDEL
The impact of U.S. migration on Mexican children's educational attainment 305

Heather JOSHI, Elizabeth C. COOKSEY, Richard D. WIGGINS, Andrew MCCULLOCH, Georgia VERROPOULOU, and Lynda CLARKE
Diverse family living situations and child development: A multi-level analysis comparing longitudinal evidence from Britain and the United States 329

CONCLUSION / *CONCLUSION*, Richard MARCOUX, Marc PILON 357

KI-ZERBO, Joseph, 2003. « Préface », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 7-15.

PREFACE

Joseph KI-ZERBO

L'éducation en Afrique, ce n'est pas encore l'école africaine. L'école est située en Afrique, mais elle ne conduit pas encore vraiment à l'Afrique. Il arrive plutôt qu'elle entraîne, qu'elle propulse hors d'Afrique les meilleurs jeunes cerveaux de ce continent pour les fixer en Occident, en vue de parachever leurs études et aussi hélas, de s'y installer pour la vie. Non pas tellement par attraction pour l'Europe ou l'Amérique du Nord, mais par rejet et répulsion de l'Afrique. Là aussi, notre continent dépense et capitalise pour les premières années de sélection de la matière grise, mais cette valeur ajoutée mentale qui est la valeur des valeurs va profiter aux autres. Les « fils à papa », qui sont les mieux placés dans cette fuite en avant, vont échapper à l'Afrique. Même les étudiants et futurs cadres qui poursuivent et achèvent leurs études en Afrique restent affectés d'un « occidentalotropisme » qui dénote que leur esprit est déjà ailleurs, que s'ils demeurent retenus chez eux, par le mental, ils ont déjà opéré une migration vers le « pôle Nord » de la planète.

Au total, l'éducation, qui devrait jouer un rôle de déclencheur dans la réaction en chaîne positive du cycle vertueux de la démocratie et du développement, continue à remplir la fonction de chaînon négatif dans le cercle vicieux structurel du mal africain.

On semble en prendre son parti. On affiche de moins en moins fort la volonté d'éradiquer l'analphabétisme, sauf par des slogans rituels qui prennent l'allure d'incantations. C'est pourquoi l'on peut valablement se poser les questions suivantes : l'école et même l'éducation en

Afrique ne sont-elles pas appelées à remplir une mission impossible ? Si non, quelle clé stratégique peut servir de démarreur à un système éducatif apte à mettre en branle le dispositif bloqué et bloquant qui prévaut jusqu'à nos jours, surtout dans les pays francophones d'Afrique ?

Le caractère impossible proviendrait de l'une ou plusieurs des conditions suivantes. D'abord de la famille. Celle-ci est la matrice de la société, la génitrice presque naturelle de l'éducation. L'accouchement est ainsi le premier moment de l'initiation humaine, premier chapitre de l'Histoire parce qu'il fournit à chacun un « logiciel » unique pour comprendre et transformer le monde, pour s'accomplir soi-même par la conscience et la culture.

La famille est le cadre majeur de l'éducation dans les années de la petite enfance, reconnues aujourd'hui comme la phase cruciale et presque définitive des efforts de l'apprenant humain. Car c'est le moment où il est doté en quelques années des éléments d'un code puissant à caractère culturel, mais quasi génétique et inamovible ; celui-ci n'exclut cependant pas les mutations ultérieures, y compris par « lavage de cerveau ». Or la famille africaine, comme dans les autres continents, est en voie de désagrégation.

D'une société précédemment structurée de telle sorte qu'on n'y trouvait pas d'orphelins, parce que le statut de la grande famille s'y opposait, on est passé à une situation où on les compte par milliers, par dizaines de milliers ; et nombre d'entre eux se retrouvent même abandonnés.

Non seulement les parents s'en remettent à la télévision pour distraire et instruire, former (ou déformer) leurs enfants, mais les maîtres, peu ou mal formés, mal payés[1], s'éloignent de la déontologie de leur métier devenu un simple gagne-pain.

La personne qui dans la famille est la mieux placée pour assumer la mission éducative, c'est incontestablement la femme. Car dans le système originel, le garçon dans ses premières années et la fillette pratiquement jusqu'à son mariage sont confiés à la garde quasi exclusive de la part féminine de la « cour ». Or, jusqu'à nos jours, la cause des femmes, malgré quelques progrès apparents dans les villes surtout, accuse des retards spécifiques graves qui atteignent par des « frappes chirurgicales » la gent féminine en particulier. Les choses dans ce domaine pro-

1. Cf. Jacques Ruffié, *De la Biologie à la Culture*, Paris, Flammarion, 1983.

gressent avec une lenteur géologique. La femme demeure le « fusible » principal dans les épreuves, tensions et conflits socio-politiques. Il s'agit là d'une des conditions structurelles du mal africain, facteur limitant qui opère entre le savoir et l'avoir, entre la formation et le développement.

Le cercle vicieux fondamental se situe entre le déficit de savoirs et le développement. Car celles qui sont en principe les mieux placées pour briser ce cercle en sont les premières victimes. Les femmes sont pauvres parce qu'elles sont ignorantes et ignorantes parce qu'elles sont pauvres. Mais, on le sait, au-dessus et au-delà du savoir et de l'avoir, il y a le pouvoir. Quel pouvoir brisera ce cercle vicieux ? Ce dernier n'aspire-t-il pas le pouvoir lui-même dans sa propre logique et sa propre dynamique ?

On a cru un moment que la décentralisation du pouvoir pourrait profiter davantage aux femmes. Encore faut-il que la décentralisation, la responsabilisation des bases et des collectivités locales ne soit pas une coquille vide abandonnée par L'Etat sans auto-financement possible (l'avoir) et sans autogestion (le pouvoir), avec en sus une prévalence de certains préjugés traditionnels (le savoir) à la base du corps social. Et il ne faut pas oublier que c'est précisément à ce niveau que sévit surtout la paupérisation, tueuse structurelle de l'école, mais elle-même produit structurel d'un « Plan d'Ajustement Structurel ».

L'aptitude des femmes à créer leur propre emploi dans le cadre de l'économie populaire plaide pour que, durant quelques générations, une discrimination positive leur soit appliquée. Cela n'est que justice et non privilège.

Cela n'a rien à voir avec le slogan de la « professionnalisation » de l'école ou de l'Université, qui prétend générer des capacités ajustées au Marché ; comme si le marché était un récipient inerte attendant qu'on le remplisse. Comme si le marché en Afrique n'était pas souvent un marché captif télécommandé par des opérateurs géants à visée monopolistique. Comme si derrière la « main invisible » du Marché il n'y avait pas presque toujours la main trop visible de la loi du plus fort.

Bref, ici comme ailleurs, l'approche systémique multidimensionnelle s'impose. C'est le parti qui a été pris dans cet ouvrage.

Et dès que cette approche est retenue, la cause de la femme (qui est celle de tout l'ensemble sociétal) occupe une position axiale, motrice et matrice, pour la dynamisation du système éducatif dans sa globalité. Clé universelle ? Oui ! Sauf que, parmi les sous-systèmes de la

dialectique du savoir, certains dépendent aussi d'autres systèmes (l'avoir, le pouvoir, l'être, le paraître, etc.) dont l'influence s'exerce selon des processus autonomes qui inhibent et perturbent les stratégies étroitement scolaires. D'où l'avantage d'intégrer au maximum ces stratégies dans un projet global de société.

En somme, non seulement l'éducation est dans tout, mais tout est dans l'éducation, y compris l'auto-ajustement structurel. Il s'agit de faire de l'Éducation une vaste entreprise de développement et du développement une vaste affaire d'Éducation ; c'est ce que les femmes tentent de réaliser chaque jour sous nos yeux.

Au-delà de la famille et de son noyau central qu'est la femme, les parties prenantes les plus décisives de l'acte éducatif en Afrique, ce sont l'État, le secteur privé et le corps enseignant. Mais l'Etat se désengage financièrement et surtout brade au plus offrant son autorité comme pilote de la reproduction sociale. Or cette autorité n'est pas et ne peut être reprise par le secteur privé, préoccupé avant tout de gestion profitable ou d'objectifs particuliers respectables mais non généraux. Pour l'autorité de l'État, il n'y a pas de repreneur à la mesure de l'enjeu et du statut, car l'Éducation relève non seulement de la souveraineté mais aussi de l'identité. On devrait lui accorder au moins autant d'importance qu'à la Défense Nationale.

Mais aujourd'hui, les États africains se suicident sur l'autel de la croissance à court terme. L'État africain est à peine ou pas du tout constitué, qu'on lui enjoint de renoncer au pouvoir, c'est-à-dire de se suicider.

Le Privé multiforme va envahir l'espace abandonné par l'État. Mais pour quoi faire ? On peut présumer que ce sera pour le meilleur et pour le pire. Ici comme ailleurs, les fruits du privé seront tantôt succulents, mais élitistes, tantôt très aigres, tantôt amers. Les résultats du privé ont tendance à s'aligner sur les normes du marché, reproducteur de la classe dominante dans des établissements haut de gamme, et formateur de la main-d'œuvre dans les écoles « ordinaires » : à l'image de la « société duale » et antagoniste que l'Afrique produit aujourd'hui, avec les laboratoires et les cliniques de luxe côtoyant les hôpitaux de misère. L'offre de savoir, comme l'offre de soins, est à la hauteur des bourses des élèves et des patients. Cela signifie que, dans un pays comme le Burkina Faso où la moitié des gens sont pauvres, la qualité de l'éducation établie au gré du marché, même corrigé, « ajusté » par l'aumône internationale, est et restera pauvre. C'est ainsi qu'on a justifié

la dévaluation du franc CFA au nom de la « vérité des prix ». Les Programmes d'Ajustement Structurel peuvent bien revenir à posteriori avec des plans de réduction de la pauvreté et de l'analphabétisme : ce sont des pommades cosmétiques qui ne font que corriger les grimaces du système…

Dans ce cadre-là, la qualité des enseignants risque d'être structurellement compromise. Qui gardera les gardiens ? C'est pourquoi nous disons que l'éducation, comme la santé, ne sont pas des biens marchands comme les autres. Elles relèvent de l'être même des individus et des sociétés. À ce titre, et pour paraphraser Emmanuel Kant, les sociétés doivent être non seulement « gérées », non seulement traitées comme un moyen, mais regardées comme une fin en soi.

« Le vieillard, disent les Bambaras, vaut mieux que son prix »[2]. Il en va de même pour l'enfant dans le secteur dit budgétivore de l'Éducation. L'élève assis sur son banc vaut mieux que son prix.

***

Education in Africa does not yet mean there is an African school. The school is situated in Africa but it does not yet really lead to Africa. In fact it encourages, propels the continent's best young minds outside Africa to the West with the aim of finishing their studies but also unfortunately leading them to settle there for life. Not so much because they are attracted to Europe or North America but out of rejection and repulsion for Africa. Here again our continent spends and capitalises for the first years in the selection of grey matter, but this added value which is the highest among values will profit others. The "daddies' boys", who are best placed for this headlong rush will be lost to Africa. Even the students and future managers who pursue and finish their studies in Africa remain affected by a "Western tropism" indicating that their mind is elsewhere, that although they remain at home mentally they have already migrated towards the planet's "Northern pole".

In the end education which should play a triggering role in the positive chain reaction of the virtuous cycle of democracy and devel-

2. « *Cékoroba kapsa a songo yé* ».

opment continues to act as a negative link in the structural vicious circle of Africa's woes.

We appear to have become resigned to this. The will to eradicate illiteracy appears to be less pronounced, apart from ritual slogans that come to resemble incantations. It is for this reason that we may legitimately ask the following questions: has the school and even education in Africa not been called upon to fulfil an impossible mission? If the answer is no, then which strategic key may serve in starting up an education system able to free up a paralysed and paralysing situation that has prevailed so far, especially in French-speaking African countries?

The impossible nature of things stems from one or several of the following conditions. First of these is the family which is the matrix of society, the almost natural parent of education. Thus childbirth is the first moment in human initiation, the first chapter in the story because it gives individuals a unique "programme" with which to understand and transform the world, to realise themselves through conscience and culture.

The family is the principal framework for education in the years of early childhood recognised today as the crucial and almost definitive phase in terms of the efforts of the human learner since it is at this time and in the space of a few years that a person is given the elements of a powerful cultural code, but one which is also quasi genetic and permanent in nature. However, this code does not exclude subsequent mutations including "brainwashing" and today the African family, as on the other continents, is in the process of disintegration.

From a society previously structured in such a manner as to have no orphans because of the status of the extended family we have come to a situation in which there are thousands, and even tens of thousands of orphans; and many of them are abandoned.

Not only do parents rely on television to entertain and instruct, form (or deform) their children, but teachers, little or badly trained and badly paid[3] have distanced themselves ethically from their work which has simply become a means of subsistence.

The persons best placed within the family to carry out the task of educating are indisputably the women. In the original system boys during their first years and girls practically until their marriage were entrusted into the virtually exclusive care of the feminine side of the

3. Cf. Jacques Ruffié, *De la Biologie à la Culture*, Paris, Flammarion, 1983.

"courtyard". Yet until now women's rights, apart from a few apparent improvements mainly in cities, have suffered from serious delays which by "surgical strikes" have especially afflicted women. Things are progressing at an extremely slow pace. Women remain the main "safety fuse" in socio-political problems, tensions and conflicts. This is one of the structural conditions of the African problem, a limiting factor operating somewhere between knowing and having, between education and development.

The fundamental vicious circle is situated between the lack of knowledge and development since women who are in principle best placed to break the circle are its first victims. Women are poor because they are ignorant and they are ignorant because they are poor. But we know that over and beyond knowing and having there is empowerment. Which sort of empowerment will break this vicious circle? Doesn't this circle draw power itself into to its own logic and dynamics?

It was believed at one time that the decentralisation of power could benefit women more. However, decentralisation, which makes grass roots and local authorities responsible, must not be an empty shell abandoned by the State without any possibility of self-financing (having) and without any self-management (empowerment), with in addition a prevalence of certain traditional pre-conceived ideas (knowing) at the basis of the social body. And one must not forget that it is precisely at this level that poverty has an especially adverse effect, structurally destroying the school system, but in itself the structural product of "Structural Adjustment".

Women's capacity to create employment for themselves within the framework of the economics of the people advocates in favour of the application of affirmative action for several generations. This is only fair and in no way does it constitute a privilege.

This has nothing to do with the slogan of the "professionalisation" of schools and Universities which claims to generate capacities adjusted to the Market; as if the market were an inert receptacle waiting to be filled. As though the market in Africa were not in many cases a captive market remote controlled by giant operators with monopolistic designs. As though behind the "invisible hand" of the Market there were not almost invariably the only too visible hand of the law of the jungle.

In short, here as elsewhere, a systemic multidimensional approach is needed. This is the approach that has been adopted in this study.

And from the moment this approach is adopted, women's rights (which concern the whole of society) occupy a central, motivating and determining position in driving the education system as a whole. A universal key? Indeed! Except that among the sub-systems in the dialectics of knowledge some depend on other systems (having, empowerment, being, seeming, etc.) the influence of which is exerted according to autonomous processes that inhibit and perturb strictly educational strategies. Hence the advantage of integrating as much as possible such strategies within a global social programme.

In a nutshell, not only is education a part of everything, but everything is a part of education, including structural self-adjustment. The principle is to make Education a part of the development and development a part of a vast objective of Education; this is what women seek to achieve on a daily basis before our very eyes.

Beyond the family and women who are at its heart, the principal stakeholders in education in Africa are the State, the private sector and the teachers. But the State is breaking away from education financially and, most important, it is relinquishing to the highest bidder its authority as the pilot of social reproduction. Yet this responsibility cannot and must not be shouldered by the private sector concerned principally with profitable management and specific aims, which although they may be respectable are not general. To take the place of the authority of the State there can be no player able to measure up to what is at stake since Education is not only a matter of sovereignty, it is also one of identity. It should be given at least as much importance as National Defence.

However, today African States are sacrificing themselves on the altar of short-term growth. The African State has hardly, if at all, been built, yet it is being encouraged to renounce power, in other words, to commit suicide.

The Private sector under its many forms will fill the vacuum left by the State. But for what? We may assume that it will be for better and for worse. Here as elsewhere, private fruit will at times be succulent, but elitist, and at other times sour or bitter. The results of the private sector tend to adjust to market standards, perpetuating the dominant class in luxury establishments and training labour in "ordinary" schools: as in the "dual" and antagonistic society produced by

Africa today, with luxury laboratories and clinics standing alongside destitute hospitals. Access to knowledge, as access to health care, is commensurate with what the students and the patients are able to pay. This means that in a country like Burkina Faso where half the population is poor the quality of education, defined according to the market and even corrected or "adjusted" by international charity, is and will remain poor. This was how the devaluation of the CFA franc in the name of "real prices" was brought about. After the fact Structural Adjustment Programmes may well present plans for reducing poverty and illiteracy: these are cosmetic measures that only serve to mask the system's inadequacies…

Within such a framework the quality of the teachers is likely to be structurally compromised. Who will keep an eye on the watchdogs? That is why we say that education, as in the case of health, is not a commodity like any other. It has an impact on the very essence of individuals and societies. In this respect, and to paraphrase Emmanuel Kant, societies must not only be "managed", nor only treated as a means, but they must also be considered as an end in themselves.

The Bambara say "the old man is worth more than his cost"[4]. The same applies for children in the budget-starved sector of Education. The pupil seated on his school bench is worth more than his cost.

4. « *Cékoroba kapsa a songo yé* ».

COSIO, Maria ; MARCOUX, Richard ; PILON, Marc et André QUESNEL, 2003. « Introduction », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 17-28.

INTRODUCTION

Maria COSIO
Richard MARCOUX
Marc PILON
André QUESNEL

Aujourd'hui, que ce soit dans les pays développés du Nord ou dans les pays du Sud, où la scolarisation, loin d'être généralisée, est encore davantage menacée avec la raréfaction des ressources, on constate que les interventions en matière d'éducation tendent à renforcer les inégalités régionales et sociales. À une échelle plus micro, les contraintes économiques que connaissent de larges segments de la population viennent bouleverser les stratégies éducatives des familles. Ces stratégies qui s'inscrivent à l'intérieur de systèmes culturels et productifs fort variés semblent avoir pour effet d'augmenter encore les disparités de scolarisation existantes selon le rang de naissance, l'âge et le sexe des enfants, etc. L'objectif principal de cet ouvrage est de traiter des relations qui lient la scolarisation et les phénomènes démographiques, en s'intéressant aux pratiques éducatives des familles et en inscrivant celles-ci à l'intérieur des politiques mises en œuvre dans le domaine de l'éducation. Il est issu d'un travail collectif que nous avons mené avec un certain nombre d'auteurs de communications présentées lors du séminaire international « Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques », organisé par le CICRED en collaboration avec l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie (UERD)[1] de

1. Qui abrite la coordination du réseau international de recherche FASAF (« Famille et scolarisation en Afrique »).

l'Université de Ouagadougou, qui a eu lieu dans la capitale du Burkina Faso, Ouagadougou, du 15 au 19 novembre 1999. Il a porté sur un domaine à l'interface des questions d'éducation et de population, réunissant de ce fait des spécialistes de la démographie mais également des économistes, anthropologues, géographes, politologues et spécialistes des sciences de l'éducation[2].

L'ouvrage se compose de trois parties qui rassemblent au total douze chapitres. La première porte sur les contextes de la scolarisation des enfants. Elle débute avec le texte d'Annie VINOKUR qui s'intéresse aux tendances politico-économiques à l'échelle mondiale et avance que la libéralisation des marchés et la concentration du capital accentuent la différenciation et la compétition territoriales des savoirs, de la formation et de l'éducation. Ce développement des inégalités pose la question des investissements éducatifs en opposant, à travers la localisation de ceux-ci, l'éducation dite publique et une éducation privatisée : d'une part, une éducation qui relève des pouvoirs publics et doit s'adresser à toute la population, sans discrimination de situation sociale et géographique, d'autre part, une éducation privée de plus en plus organisée et régie par les firmes, qui s'adresse à la population mobilisée là où celles-ci sont installées, et ce, essentiellement pour des objectifs productifs à court ou moyen terme. La remise en question de la place de l'Etat et des pouvoirs publics qui accompagne le processus de mondialisation favorise dès lors la formation à court terme, et ce, aux dépends de ce qu'il est convenu d'appeler l'école publique. L'auteure souligne que les politiques éducatives se retrouvent sous contraintes économiques et laissent ainsi un large espace de manœuvre au « management » de l'éducation, aux visées économiques mais aussi sanitaires et démographiques.

Passant du contexte mondial au contexte national, Saeed PAIVANDI s'intéresse, quant à lui, aux transformations de l'environnement politique et idéologique en Iran et à leur impact sur l'éducation. Il observe d'abord une augmentation sans précédent des taux de scolarisation de la population iranienne, plus particulièrement depuis la fin des années 1970. Les actions suscitées par la révolution iranienne de 1979, visant à « islamiser » le système éducatif, ont bouleversé le curri-

2. On trouvera le programme et les résumés de chacune des communications présentées lors de ce séminaire ainsi que certains des textes sur le site web du CICRED (http://www.cicred.org)

culum de l'école dans ce pays et considérablement affecté le rapport école-famille. L'auteur observe que ces transformations ont contribué à faire évoluer de façon positive la représentation de l'école auprès des groupes les plus traditionnels et à lever ainsi certains des obstacles à la scolarisation des filles de ces milieux. Ceci semble avoir contribué étonnamment à une croissance fulgurante de la scolarisation des filles et, du coup, à une diminution des inégalités entre les populations des deux sexes. L'omniprésence du politique et de l'idéologique dans le système scolaire iranien s'accompagne, par ailleurs, d'un désengagement matériel et économique de l'État, conduisant les groupes sociaux les plus modernisés à se tourner vers d'autres formes d'éducation et à prendre en charge financièrement des pans entiers de la formation de leurs enfants.

Cette première partie de l'ouvrage se termine avec la contribution de Richard MARCOUX et Marc PILON. Ceux-ci brossent un tableau des approches méthodologiques développées par les démographes et mettent en relief leurs potentialités pour permettre de mieux saisir les contextes à l'intérieur desquels s'inscrivent les processus de scolarisation, plus spécifiquement dans les pays du Sud. Après une analyse critique des sources classiques d'information utilisées par les spécialistes de l'éducation, les deux auteurs examinent les possibilités méthodologiques offertes par certaines sources de données démographiques. Partant non pas de l'élève comme unité d'analyse, mais plutôt du ménage ou de la famille, ces sources de données démographiques permettent de rendre compte des réalités sociales de ceux et celles qui prennent part aux décisions concernant l'éducation des enfants. Dans des pays où un segment important des enfants en âge de fréquenter l'école ne la fréquentent pas, une analyse qui s'appuie sur les ménages permet également de rendre compte de la réalité de ces nombreux exclus du système scolaire. Enfin, les deux auteurs examinent les développements méthodologiques récents en analyse démographique longitudinale (analyse des biographies) en s'intéressant aux applications possibles de ces approches pour l'étude des cursus scolaires et familiaux des enfants.

La seconde partie de l'ouvrage porte sur les stratégies et les contraintes familiales concernant la mise à l'école. La dimension travail des enfants est centrale dans les quatre contributions qui la composent. Étudiant le cas de certaines populations rurales de Tunisie, Bénédicte GASTINEAU s'intéresse aux inégalités selon le sexe et le milieu de résidence dans ce pays du Maghreb. Elle montre que certains types de

production nécessitent moins la participation des jeunes garçons et semblent ainsi favoriser la scolarisation de ces derniers. La scolarisation des filles semble, pour sa part, s'inscrire à l'intérieur des stratégies matrimoniales des familles et des règles d'échange entre ces dernières. Partant d'une démarche similaire qui permet de dégager le rôle économique des activités des enfants, Richard MARCOUX s'intéresse, de son côté, aux inégalités en matière d'éducation dans la ville de Québec il y a plus d'une centaine d'années. Dans cette ville où l'industrie capitaliste commence à peine à s'implanter à la fin du 19e siècle, l'éducation des enfants et les besoins en travail semblent susciter des tiraillements au sein des familles québécoises. Il se dégage ainsi des logiques de mise à l'école et de mise au travail des enfants en fonction de leur âge et de leur sexe, logiques qui s'inscrivent également à l'intérieur des inégalités sociales et économiques que révèlent leur zone de résidence et leur appartenance ethnique et religieuse.

La question des inégalités économiques est également largement traitée dans le chapitre que nous propose Jean-François KOBIANÉ. Celui-ci nous montre qu'au sein des familles les plus pauvres de Ouagadougou, les inégalités de scolarisation sont liées à la prise en charge des tâches domestiques qui incombent davantage aux filles qu'aux garçons. Il faut d'ailleurs souligner que c'est surtout chez ces familles pauvres que la décroissance des taux de fréquentation scolaire des filles est fonction du nombre d'enfants en bas âge, ce qui révèle l'importance de la sollicitation des filles dans les soins à donner aux plus petits. On peut dès lors comprendre l'effet positif qu'aura sur la scolarisation des enfants l'arrivée d'une aide familiale rémunérée, ce qui est évidemment plus fréquent parmi les familles aisées de Ouagadougou. Jean WAKAM prolonge cette analyse en s'intéressant cette fois au Cameroun, et en mettant en relation la structure démographique des ménages et la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans et des jeunes de 15 à 24 ans. Ainsi, le nombre de femmes adultes agit positivement sur la scolarisation des filles et des garçons, ce qui, selon l'auteur, témoignerait de la « substituabilité » des femmes et des enfants dans l'accomplissement des tâches domestiques. Le nombre d'hommes adultes aurait, au contraire, pour effet de réduire systématiquement la scolarisation des jeunes filles. Rejoignant les conclusions d'autres études, l'auteur dégage l'idée que la structure démographique des ménages camerounais influence davantage le parcours scolaires des filles que celui des garçons.

La troisième partie comprend cinq chapitres qui portent, cette fois, sur les pratiques des familles en matière de scolarisation. Si les distinctions selon le sexe ont été mises en relief dans la plupart des contributions de cet ouvrage, celle d'Idrissa KABORÉ, Thierry LAIREZ et Marc PILON s'y emploie spécifiquement en dégageant les perspectives d'analyse qu'offre une approche par le genre pour l'étude des statistiques sur l'éducation. S'intéressant au Burkina Faso, les auteurs observent notamment une scolarisation plus élevée pour les enfants dont le ménage est dirigé par une femme plutôt qu'un homme. L'examen du statut des enfants dans leur ménage de résidence révèle, par ailleurs, des pratiques de mise en circulation des filles et des garçons qui peuvent soit favoriser leur éducation, soit les éloigner de l'école, compte tenu des besoins de « main-d'œuvre » des familles d'accueil. Le texte de Rosa María CAMARENA s'intéresse également aux pratiques de mise à l'école des garçons et des filles mais, cette fois, chez les familles mexicaines. Son approche privilégie l'étude de la dynamique démographique interne des ménages et de ses effets sur la scolarisation des enfants au milieu des années 1990. Elle examine notamment les investissements scolaires intra-familiaux différenciés selon le sexe des enfants, ce qui lui permet de dégager certaines caractéristiques des familles qui semblent assurer davantage la scolarisation de leurs garçons que celle de leurs filles, et inversement.

David SHAPIRO nous ramène en Afrique, mais, cette fois, dans la capitale de la République Démocratique du Congo. Il met en relief les transformations considérables qu'ont connues les profils de scolarisation des populations de Kinshasa durant la période 1955-1990. Il souligne que la nature et l'intensité de la demande de scolarisation des filles peuvent être abordées à travers l'éducation de la mère et plus encore celle du père. L'auteur observe également une association positive entre la taille de la famille et le nombre d'années de scolarité des filles, alors que, par ailleurs, les natives de Kinshasa seraient davantage scolarisées que les migrantes. Shapiro termine en soulignant que les gains qu'ont connus les femmes de Kinshasa en matière d'éducation pourraient être menacés par les problèmes sociaux et les difficultés économiques qui persistent dans la capitale congolaise.

Retour au Mexique avec le texte de William KANDEL, une contribution fort originale dans la mesure où il y a encore très peu d'études qui s'intéressent à l'impact de la mobilité sur la scolarisation des enfants. L'auteur examine le statut des migrants à l'intérieur de la

famille dans une zone où les migrations internes et celles vers les États-Unis sont particulièrement importantes. Ainsi, les conséquences quant au retrait des enfants de l'école ou à leur maintien dans le système scolaire seront différentes selon que le migrant est chef de famille ou qu'il s'agit d'un autre membre de la famille de l'enfant (frère ou sœur, par exemple). Ceci étant dit, l'expérience migratoire passée du chef de famille semble avoir un effet positif sur l'éducation de ses enfants. On retiendra au passage que demeure un dilemme en milieu rural : à une meilleure éducation des individus correspondent de meilleurs revenus au sein de la famille, ceux-ci étant notamment liés à une intensification de la mobilité.

Enfin, Heather JOSHI, Elizabeth C. COOKSEY, Richard D. WIGGINS, Andrew McCULLOCH, Georgia VERROPOULOU et Lynda CLARKE s'intéressent aux liens entre les histoires familiales en Grande-Bretagne et aux États-Unis et le développement cognitif des enfants. Utilisant des données longitudinales d'une richesse analytique impressionnante et une approche méthodologique innovante, les auteurs parviennent à mettre en relation les performances scolaires des enfants et les événements familiaux (séparation, divorce, famille reconstituée, etc.). Il ressort qu'une fois contrôlées un certain nombre de variables, les expériences de vie à l'intérieur de familles dites non traditionnelles n'ont aucun effet significatif sur les performances scolaires et le développement cognitif des enfants. Ce sont davantage les caractéristiques liées au niveau économique du ménage ou au capital social et culturel des parents qui agissent sur le développement de l'enfant. D'après les auteurs, les interventions visant à réduire la pauvreté des enfants seraient donc à privilégier de façon à favoriser leur développement cognitif.

En somme, cette dernière contribution, qui porte sur deux des pays les plus développés, illustre bien le rôle des inégalités dans les processus de scolarisation des enfants. Dans plusieurs régions du monde et plus particulièrement en Afrique, des besoins les plus élémentaires restent encore à satisfaire, et ce, sur fond de croissance démographique élevée augmentant d'autant les défis à relever pour atteindre l'éducation pour tous… et pour toutes ! Bien sûr, l'école change puisque les sociétés changent, mais l'éducation des enfants demeure centrale dans les actions visant le développement durable des nations. Les familles occupent une place plus importante qu'auparavant en matière d'éducation et elles semblent se réapproprier différemment aujourd'hui les trajec-

toires scolaires de leurs enfants et le système scolaire lui-même. En diminuant considérablement ses investissements dans le secteur de l'éducation, l'État n'offre d'ailleurs d'autres choix aux familles que de jouer un rôle plus important dans l'éducation des enfants. Mais le risque d'accentuer les inégalités déjà existantes est encore plus grand, puisque les ressources économiques et le capital social et culturel des familles sont fort inégalement répartis, comme l'illustre l'ensemble des textes de ce livre. Partant de la famille comme lieu de production et de reproduction, la vingtaine de chercheurs qui ont participé à cet ouvrage illustrent par leurs contributions scientifiques les interactions complexes entre les régimes démographiques et l'éducation des enfants.

***

Today in the developed countries of the North as well as in the countries of the South, where school enrolment is far from generalised and remains threatened by scarcer resources, education services noticeably tend to increase regional and social inequalities. At a more micro level the economic constraints experienced by large segments of the population disrupt the education strategies of families. These strategies, which are an inherent part of very different cultural and production systems, seem to even further increase existing inequalities in school enrolment according to the birth order, age and sex, etc. of the children. The main aim of this book is to address the question of the links between school enrolment and demographic phenomena by examining the educational practices of the families and studying them within the context of the policies implemented in the area of education. It is the result of collective research we undertook with a number of authors of papers presented at the international seminar "Educational Strategies, Families and Population Dynamics", organised by CICRED in collaboration with the *Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie* (UERD)[3] of the University of Ouagadougou, which was held in the capital of Burkina Faso, Ouagadougou, from 15 to 19 November 1999. This seminar dealt with an area at the interface of ques-

3. Organisation sheltering the coordination of the international research network FASAF ("*Famille et scolarisation en Afrique*").

tions pertaining to education and population, bringing together not only specialists on demographic issues, but also economists, anthropologists, geographers, and specialists in the field of education.[4]

The book is in three parts with a total of twelve chapters. The first chapter deals with the contexts of the school enrolment of children. It starts with Annie VINOKUR's paper on politico-economic trends at a global scale and argues that the liberalisation of markets and the concentration of capital increase territorial differentiation and competition in terms of knowledge, training, and education. This development of inequalities raises the question of investments in education by opposing, through the localisation of these inequalities, so-called state and private education: on the one hand, education provided by the public authorities which has to cater for the entire population without any social or geographical discrimination, and on the other hand a private education sector increasingly organised and managed by companies catering for populations mobilised where they are situated, which corresponds to short and medium-term objectives in terms of productivity. The calling into question of the role of the State and public authorities that accompanies the globalisation process therefore favours education with short-term objectives and does so to the detriment of what is commonly referred to as state education. The author stresses that education policies are subjected to economic constraints and therefore leave considerable room to manoeuvre for education management with economic as well as health and demographic objectives.

Shifting from a global to a national context, Saeed PAIVANDI examines the transformations in the political and ideological environment in Iran and their impact on education. First he observes the unprecedented increase in school enrolment ratios among the Iranian population and more specifically the increase which has occurred since the 1970s. The measures brought about by the Iranian revolution of 1979 and which were aimed at "fundamentalising" the education system totally transformed the school curriculum in the country and considerably affected the relationship between family and school. The author notes that these transformations have contributed towards a

4. The programme and the abstracts of the papers presented at this seminar as well as some of the papers themselves are available on the CICRED web site (http://www.cicred.org).

positive change in the way school is perceived by the more traditional groups and has thus led to eliminating some of the obstacles to the school enrolment of girls among these groups. This seems surprisingly to have contributed towards a very sharp increase in the school enrolment of girls and thus towards reducing inequalities between the sexes. The constant presence of politics and ideology in the Iranian school system is also accompanied by an economic and physical disengagement on the part of the State resulting in the more modernised social groups turning towards other forms of education and into assuming the costs of entire parts of the education of their children.

This first part of the book ends with a contribution by Richard MARCOUX and Marc PILON. They describe the methodological approaches developed by demographers and highlight their potential for providing a better understanding of the contexts in which the education process evolves, and especially in countries of the South. Following a critical analysis of the conventional sources of information used by education specialists the two authors examine the methodological possibilities offered by certain sources of population data. These demographic data sources which use the household or the family rather than the pupil as the unit of analysis make it possible to describe the social realities of the people taking part in the decisions concerning the education of the children. In countries where an important segment of the child population of school age does not attend school an analysis based on the households also makes it possible to describe the reality of the many children excluded from the school system. Lastly, the two authors examine recent methodological developments in event history analysis by looking at the possible applications of these approaches for studying the school and family histories of the children.

The second part of the book deals with family strategies and constraints concerning school enrolment. The child labour aspect is a central issue in the four contributions which make up this part of the book. Studying the case of certain rural populations in Tunisia, Bénédicte GASTINEAU takes a look at gender inequalities and place of residence in this country in the Maghreb. She shows that certain types of economic systems require less participation on the part of boys and therefore seem to benefit their school enrolment. The school enrolment of girls seems to be a part of matrimonial strategies of the families and of the rules of exchanges between them. Based on a similar approach which makes it possible to distinguish the economic roles of

children's activities, Richard MARCOUX looks at inequalities in terms of education in the city of Quebec over a hundred years ago. In this town, where capitalist industry was just starting to develop at the end of the 19th century, the education of children and labour needs appear to have given rise to conflicts within Quebecois families. This resulted in strategies for school enrolment and the employment of children depending on their age and their sex. These strategies were also inherent to social and economic inequalities as revealed by their area of residence and their belonging to different ethnic or religious groups.

The question of economic inequalities is also largely developed in the chapter written by Jean-François KOBIANÉ. He shows that within the poorest families in Ouagadougou inequalities in education are linked to the fact that a greater number of domestic tasks are given to girls than to boys. Another interesting point is that it is especially amongst these poor families that the decline in school attendance among girls is a function of the number of young children in these same families, which points to the importance of the role of girls in caring for young children. This helps to understand the positive effect of paid family helpers on the school enrolment of children, something which is of course more frequent among wealthier families in Ouagadougou. Jean WAKAM develops this analysis further by looking this time at Cameroon, and by studying the links between the population structure within households and school attendance of children between the ages of 6 and 14 and of young people between the ages of 15 and 24. The number of female adults has a positive impact on school enrolment of girls and boys which, according to the author, would point to the possibility of women and children being "substituted" for domestic tasks. The number of adult men would have a contrary effect in systematically reducing the school enrolment of young girls. Agreeing with the conclusions of other studies, the author suggests that the population structure of households in Cameroon has a greater influence on the school histories of girls than on those of boys.

The third part is composed of five chapters which deal with family practices concerning school enrolment. Although distinctions according to sex have been highlighted in most of the contributions to this book, Idrissa KABORÉ, Thierry LAIREZ and Marc PILON concentrate specifically on this aspect whilst presenting the analytical prospects offered by a gender approach applied to studying education statistics. In a study of Burkina Faso the authors observe the presence

of a higher enrolment ratio for children in households headed by a woman compared with those headed by a man. Analysis of the status of the children in their household of residence also reveals practices of the fostering of girls and boys which may either favour their education, or keep them away from school given the receiving household's "labour" needs. The text by Rosa María CAMARENA also focuses on school enrolment practices for boys and girls, but this time among Mexican families. Her approach centres on the study of population dynamics within households and of their effects on the school enrolment of children in the mid 1990s. It examines notably differentials in intra-family education investments according to the sex of the children enabling her to define certain characteristics in the families which seem to ensure higher school enrolment among boys than among girls, and inversely.

David SHAPIRO takes us back to Africa, but this time to the capital of the Democratic Republic of Congo. He highlights the considerable transformations in school enrolment practices among the populations of Kinshasa during the period from 1955 to 1990. He stresses that the nature and intensity of the demand for education for girls can be approached through the education of the mother and especially through that of the father. The author also notes a positive association between the size of the family and the number of years girls spend at school, whereas school enrolment also appears to be higher among girls who are native to Kinshasa than among migrant girls. Shapiro ends by stressing that the improvements in terms of education that the women of Kinshasa have gained could be threatened by persisting social problems and economic difficulties in the Congolese capital.

We return to Mexico with the article by William KANDEL, a very original contribution insofar as there are still very few studies on the impact of mobility on the school enrolment of children. The author examines the status of migrants within a family in an area where internal migrations and migrations towards the United States are especially high. Thus the consequences as to keeping children in or taking them out of the school system will be different according to whether the migrant is the head of the family or if he or she is another member of the child's family (a brother or sister for example). This being said, the migration history of the head of the family seems to have a positive effect on the education of the children. It is interesting to note that

there remains a dilemma in rural areas: the correlation between a higher level of education and a higher income within the family, which is linked to an intensification of mobility.

Lastly, Heather JOSHI, Elizabeth C. COOKSEY, Richard D. WIGGINS, Andrew McCULLOCH, Georgia VERROPOULOU and Lynda CLARKE examine the links between family histories in Great Britain and the United States and the children's cognitive development. Using event history data of impressive analytical wealth and an innovative methodological approach the authors manage to establish the links between the children's performance at school and family events (separation, divorce, family re-composition, etc.). The outcome is that after verification of a certain number of variables the life events within the so-called non-traditional families have no significant impact on school performances and the cognitive development of the children. Characteristics concerning the standard of living of the household or the social and cultural capital of the parents had more of an impact on the child's development. According to the authors, interventions aimed at reducing child poverty should be given precedence in order to favour their cognitive development.

In other words, this last contribution, which concerns two of the most developed countries, clearly illustrates the role played by inequalities in the school enrolment of children. In several regions in the world, and more specifically in Africa, some of the most elementary needs remain unmet. What is more these remain so in a context of high population growth thus increasing the challenges in achieving the objective of education for all. Of course school is changing since societies are changing but children's education remains essential in ensuring sustainable development. Families are playing an increasingly important role in education and they seem to be re-appropriating their children's school trajectories as well as the school system itself differently today. By considerably diminishing investments in the education sector the State in fact offers no other choices for families than to play a more important role in the education of their children, but the risk of amplifying existing inequalities is even greater since the resources and the social and cultural capital of families are very unequally distributed, as illustrated by all of the texts in this book. Based on the family as a production and reproduction unit the twenty researchers who have contributed to this book illustrate in their scientific research the complex interactions between population dynamics and children's education.

VINOKUR, Annie, 2003. « Les politiques nationales d'éducation entre le global et le local », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 31-54.

LES POLITIQUES NATIONALES D'EDUCATION ENTRE LE GLOBAL ET LE LOCAL

Annie VINOKUR

Centre d'Études et de Recherche en Économie du Développement
Université de Paris-X-Nanterre, France

Résumé

Depuis le milieu du XXe siècle, les politiques d'éducation sont considérées comme un facteur déterminant des performances macro-économiques, et donc étroitement liées aux transformations économiques du monde. Après une période où ces politiques, nationales, étaient axées sur la croissance et le développement, les systèmes éducatifs sont entrés dans les années 1980 dans une zone de turbulence qui reflète les nouveaux enjeux économiques et sociaux de la compétitivité dans un monde « globalisé ». D'un côté, les stratégies de capitaux concentrés et mobiles qui génèrent une nouvelle division internationale du travail et une demande de main-d'œuvre compétente et flexible dont ils peuvent désormais s'exonérer de la charge de la formation. De l'autre, les aspirations des populations à plus de liberté de choix et d'autonomie locale. L'apparente convergence de ces deux mouvements tend à affaiblir le rôle des États dans le pilotage des systèmes éducatifs, à faire passer l'instruction du statut d'institution à celui de service banalisé, ouvert à la pénétration des capitaux. Mais, dans des espaces où les inégalités de revenus s'accroissent, l'extraversion et la segmentation des systèmes éducatifs qui en résultent menacent une « cohésion sociale » qu'il s'agit pourtant de mobiliser au service de la compétitivité des territoires. D'où un effort, encore timide, pour réhabiliter l'éducation comme « bien public » relevant de l'intérêt général et donc du débat politique dans des espaces qui pour-

raient ne plus être ceux des États-Nations. Mais la tendance la plus forte actuellement paraît aller dans le sens de la construction, sur les ruines des systèmes éducatifs nationaux, d'un système éducatif « global », polarisé et hiérarchisé sur le modèle des firmes-réseaux multinationales, et limité à la force de travail directement utile à l'accumulation, le reste des populations relevant des programmes d'éducation dans le cadre de la « lutte contre la pauvreté ».

Mots-clés *: Politiques d'éducation, Politiques économiques, Mondialisation, Service public, Capitalisme, Inégalités.*

1. Introduction

Entre les années 1960 et 1980, les politiques éducatives des gouvernements étaient essentiellement nationales et axées sur la croissance économique. Depuis, ces politiques visent principalement la compétitivité internationale et s'efforcent de gérer les tensions entre pressions externes et internes en redistribuant largement entre niveaux supra- et infra-nationaux leurs prérogatives antérieures en matière de décision, de financement et de contrôle de l'éducation.

C'est donc à un processus généralisé *d'ajustement structurel* de l'éducation aux nouvelles conditions économiques mondiales que nous assistons. Mais ces nouvelles conditions ont pour caractéristiques l'incertitude et le court-termisme, tandis qu'une politique d'éducation ne peut se concevoir qu'à l'horizon de la reproduction biologique et sociale, c'est-à-dire à l'échelle du long et du très long terme. S'ensuit, dans le discours des organisations internationales, le remplacement du terme *politique* par celui de *management* de l'éducation, qui véhicule l'idée que l'éducation relève moins du débat public et contradictoire sur les fins que de la gestion, rationnelle et neutre, des moyens en vue de l'adaptation flexible de cette *industrie* aux besoins de l'économie.

Étant donné la rapidité de transformation actuelle (bien qu'à petit bruit) des systèmes éducatifs et le foisonnement des réformes entamées ou projetées, et compte tenu de l'ombre portée que ces mouvements projettent sur le futur de nos sociétés, il n'est peut-être pas inutile de tenter de dégager et d'articuler les enjeux qui se nouent autour des systèmes éducatifs dans le processus contemporain d'accumulation à l'échelle mondiale.

Ainsi, la dynamique de globalisation a des effets sur toutes les variables économiques d'environnement des systèmes éducatifs : les contraintes macro-économiques, l'emploi (quantitatif et qualitatif), la répartition des revenus, les migrations, la fiscalité et les dépenses publiques, la technologie, etc. Elle diffuse également une idéologie et une doctrine politique adaptées aux « impératifs » de la compétitivité. Mais la façon dont les stratégies nationales d'éducation s'y ajustent dépend aussi, dans une large mesure, des rapports de pouvoir locaux, plus précisément de la place de certains groupes sociaux dans les réseaux globaux et de leur utilisation à usage interne de l'idéologie « globale ». La doctrine internationale dominante favorise, en effet, d'autant plus cette utilisation qu'elle occulte les conflits sociaux dont l'éducation est l'enjeu.

Nous caractériserons, dans un premier temps, les manifestations de la globalisation à travers les « contraintes macro-économiques » et les pressions sur les gouvernements, les nouvelles modalités de gestion de la main-d'œuvre et la demande de travail, et enfin la pénétration du capital dans le secteur de la production de services éducatifs. Nous analyserons ensuite le poids des idées, via les concepts de « responsabilité individuelle » et de « gouvernance ». Nous nous interrogerons enfin sur le devenir des politiques nationales d'éducation dans ce contexte de la globalisation.

2. Le choc des faits : les dynamiques globales et l'éducation

Ce que l'on désigne généralement sous le terme de globalisation est une étape dans la dynamique de l'accumulation à l'échelle mondiale, permise dans les années 1980 par la conjonction de facteurs technologiques (baisse des coûts de transport et explosion de l'industrie de l'information) et surtout politiques (ouverture des frontières à la libre circulation des capitaux financiers, des marchandises, des services). En réduisant les obstacles principaux à la parfaite fluidité des capitaux dans l'espace, ce mouvement favorise la domination du capital financier sur le capital productif, et par conséquent engendre à la fois une compétition accrue et une concentration très rapide des capitaux, une nouvelle division internationale du travail et l'émergence d'un nouveau front de guerre économique.

Sous la menace de leur retrait, les capitaux financiers concentrés (en particulier les fonds de pensions) peuvent faire prévaloir l'intérêt des actionnaires sur ceux des entreprises (dirigeants et employés) qu'ils contrôlent (Montagne, 2001). En imposant à celles-ci des taux de rentabilité élevés, ils intensifient leur compétition dans la recherche de nouvelles sources de profit. Où trouver ces nouvelles sources ? D'abord dans la conquête de nouveaux débouchés : soit par la création de nouveaux produits, soit par la pénétration de secteurs de production qui jusque-là échappaient à la logique du profit. La première stratégie relève de la recherche-développement et de la prise de brevets ; renvoyant à la notion de « société de connaissance », elle concerne essentiellement les pays les plus développés, qui concentrent déjà 90 % d'une recherche de plus en plus coûteuse (donc hors de portée pour beaucoup de pays). La seconde stratégie relève de la pénétration des secteurs non capitalistes : soit, de manière classique, par la destruction des formes de production traditionnelles pré-capitalistes là où il en reste ; soit par la conquête des formes modernes de production non capitalistes (entreprises publiques et services publics non marchands) dont la dérégulation et la privatisation leur ouvrent l'accès.

Une deuxième source d'accroissement des profits réside dans la réduction des coûts de production que permet une nouvelle division internationale du travail en réseaux intégrés. La baisse des coûts de transport autorise les firmes multinationales à instaurer une organisation d'emblée globale d'implantation et de spécialisation de leurs unités de production en fonction des caractéristiques locales. C'est ainsi que près du tiers du commerce international est actuellement un commerce intra-firmes. La compétition entre les nations porte donc désormais moins sur la vente des produits que sur celle des *territoires* : il s'agit d'attirer, ou de retenir, des capitaux hautement volatils[1]. Les principaux indicateurs de « compétitivité des territoires » publiés par les instituts spécialisés sont : le faible degré de syndicalisation et le bas coût de la main-d'œuvre, son haut niveau de compétence, une faible pression fiscale sur les profits, un faible rapport dépenses publiques/ PIB, et la qualité de l'infrastructure (bonne administration, systèmes bancaire,

1. À titre d'exemple : au cours des deux dernières années, 280 000 emplois ont disparu du Mexique avec la fermeture de 350 *maquiladoras*, ces ateliers de production pour l'exportation délocalisés des USA, et maintenant re-délocalisés en Asie ou dans l'Europe de l'Est, qui proposent des salaires encore moins élevés (G. Thompson, *New York Times*, 29 juin 2002).

légal et judiciaire efficaces, sécurité, information, moyens de transport, etc.)

Mais la mobilité et la rentabilisation rapide des capitaux dans un espace mondial hétérogène supposent l'information sur la qualité des inputs (pour déterminer les localisations), la normalisation des produits (pour étendre les marchés), la standardisation des règles (comptables, juridiques, linguistiques, etc.). Dans la mesure où les firmes multinationales gardent un fort lien avec leurs bases nationales, un nouveau front de guerre économique est ainsi ouvert entre les pays économiquement dominants pour étendre leurs propres règles et standards. Les agences de régulation, l'assistance technique, les conditionnalités de l'aide au développement, les instituts de normalisation et de certification, etc., sont largement utilisés dans ce but.

Luttes entre les capitaux, compétition entre les territoires, tendances simultanées à l'unification et à la différenciation à l'échelle mondiale dessinent actuellement un paysage économique chaotique, contradictoire et mouvant pour la reproduction des sociétés et la socialisation des nouvelles générations.

Entre le nouveau régime d'accumulation du capital et l'éducation, trois médiateurs principaux peuvent être identifiés (voir schéma) : les « contraintes macro-économiques » et les pressions sur les gouvernements ; les nouvelles modalités de gestion de la main-d'œuvre et la demande de travail ; la pénétration du capital dans le secteur de la production de services éducatifs.

2.1. Les contraintes macro-économiques et les pressions sur les gouvernements

Sur le marché international hautement compétitif des territoires, attirer des capitaux volatils suppose une surenchère dans l'offre de conditions favorables à leur implantation :

- une fiscalité favorable sur les revenus du capital et l'absence d'obstacles à ses mouvements ;
- la réduction des dépenses publiques hors défense (marché important) et hors soutien des capitaux[2], i.e. la baisse en priorité des dé-

2. Le coût fiscal de la crise bancaire mexicaine de 1980-1982 a été de 55,3 % du PIB (Caprio et Klingebiel, 1996), à un moment où les dépenses publiques d'éducation représentaient environ 4 % du PIB par an (World Bank, 1996). En France, d'après le

penses sociales, et en particulier des dépenses publiques d'éducation, premier budget civil dans la plupart des pays ;

- la privatisation du domaine public (entreprises et services collectifs) ;
- la dérégulation des marchés du travail (salaire minimum, droit du travail et du licenciement, protection sociale…) et la limitation du pouvoir syndical ;
- la subordination du droit national et des décisions publiques aux intérêts des capitaux étrangers. Vont dans ce sens les négociations portant sur l'AMI (accord mondial sur les investissements) ou l'AGCS (accord général sur le commerce des services), conduites dans le cadre de l'Organisation Mondiale du Commerce.

La tendance générale est donc au désengagement des pouvoirs publics de la reproduction de la force de travail (salaires, conditions de travail, protection sociale), et en particulier de l'instruction des jeunes générations.

Mais l'éducation demeure, dans les théories économiques, l'investissement principal des sociétés à la recherche de compétitivité. Mieux, il découle des théories dites « de la croissance endogène » qu'un effort accru d'éducation doit être consenti pour atteindre le seuil du processus cumulatif de croissance. Les gouvernements sont donc pris dans un « *double-bind* » : accroître la dépense totale d'éducation tout en réduisant les dépenses publiques qui y sont affectées. Les réponses varient selon la place de chacun dans la division internationale du travail :

- Dans les pays du « centre » le problème principal est celui de la *compétitivité*, c'est-à-dire de la promotion et du soutien public des capitaux nationaux. Sans nécessairement réduire les dépenses publiques d'enseignement (voire en les augmentant), ce qui est en jeu, c'est leur redéploiement vers les secteurs les plus sensibles de la guerre économique : l'enseignement supérieur et la recherche débouchant sur la prise de brevets. Aussi, dans plusieurs pays, les subventions publiques à la recherche universitaire sont subordonnées à un partenariat avec les firmes ; en Europe, le nouveau programme de recherche de l'Union va réunir, sur financement communautaire, des laboratoires publics et des

---

rapport de la Cour des Comptes, le coût pour le contribuable du sauvetage du Crédit Lyonnais, du Crédit Foncier et du Comptoir des Entrepreneurs a été de 140 milliards de FF, soit l'équivalent de 5 années de RMI.

firmes privées dans des « réseaux d'excellence », centrés sur une production de brevets susceptible de concurrencer celle des États-Unis.

- À l'autre extrême, dans les territoires de la « périphérie » où la présence d'un secteur traditionnel encore important permet des coûts du travail très bas, c'est dans *l'attractivité* des industries de main-d'œuvre routinisées qu'est recherché l'avantage comparatif. L'instruction de masse est d'autant moins un enjeu économique pour les capitaux que le travail des enfants est mobilisé. L'enseignement supérieur long est principalement l'objet de stratégies d'émigration, alors que se développent les écoles supérieures courtes destinées à former les cadres intermédiaires et sédentaires du capital, en particulier dans les domaines de la gestion.

Partout, cependant, on observe une tendance au report de la *responsabilité* et du financement de l'instruction aux niveaux infranationaux, par la dérégulation, la décentralisation ou la dévolution aux collectivités locales, aux communautés religieuses ou ethniques, aux associations et aux familles.

2.2. Les nouvelles modalités de gestion de la main-d'œuvre et la demande de travail

Dans les pays industriels développés, au début de l'ère dite « fordiste » de l'après seconde guerre mondiale, la main-d'œuvre qualifiée était rare. Les grandes firmes, produisant principalement pour le marché intérieur, avaient besoin, d'une part, d'une main-d'œuvre abondante et stable, disciplinée et finement hiérarchisée pour s'insérer dans la structure pyramidale des qualifications ; d'autre part, de débouchés nationaux régulièrement croissants. Dans ces conditions, les syndicats ont pu négocier des relations suffisamment stables entre diplômes, salaires et promotions de carrière pour susciter la demande d'instruction scolaire. Grâce à un partage des gains de productivité relativement favorable aux salaires, les firmes bénéficiaient ainsi d'une classe moyenne de consommateurs nécessaire pour tirer vers le haut, par la demande, la croissance économique. La stabilité de l'emploi permettait aux entreprises de rentabiliser la formation sur le tas des jeunes sortis de l'école. Les rendements (privés et sociaux) élevés et sûrs de l'investissement éducatif favorisaient l'expansion et une relative démocratisation des systèmes éducatifs. Par ailleurs, cette croissance cumulative (par un effet « boule-de-neige ») de la production d'éducation tendait

en permanence à fournir aux employeurs le surplus de formés nécessaire pour faire pression sur les salaires et les conditions de travail.

Avec le processus de globalisation, les grandes firmes ne dépendent donc plus principalement du marché national, ni pour leur approvisionnement en main-d'œuvre, ni pour leurs débouchés. Des salaires stables et relativement élevés ne sont plus nécessaires, que ce soit pour élargir le marché intérieur des produits, ou pour susciter une demande d'éducation qui répond moins à une logique de taux de rendement de l'investissement éducatif qu'à une logique de sécurité contre les risques de chômage et de précarité. La priorité, pour les firmes multinationales qui peuvent exploiter les gisements de main-d'œuvre qualifiée de l'espace international, est désormais dans l'abaissement des coûts du travail, soutenu par le chômage et le sous-emploi.

Simultanément, la volatilité des capitaux financiers, le court-termisme des décisions de production et la rapidité des changements techniques et organisationnels ne favorisent pas la stabilité de la main-d'œuvre dans les stratégies de gestion des ressources humaines. L'ancien modèle du travailleur, « qualifié », fidèle, discipliné et expérimenté par la formation sur le tas, a été remplacé par celui du « compétent », flexible, autonome, responsable, répondant rapidement aux signaux (du marché ou de la machine). Ce changement répond également à l'écrasement des lignes hiérarchiques, qui exige des compétences plus larges aux échelons inférieurs. La nature de la mobilité fait la différence dans les revenus du travail : entre le *knowledge worker* « nomade » qui circule dans l'espace économique global, et le travailleur « précarisé » vendu avec le territoire, l'éventail des rémunérations s'est considérablement élargi. La polarisation des revenus, entre capital et travail, d'une part, et à l'intérieur du travail, d'autre part, s'accentue aux extrêmes de la distribution ; dans le même temps, les classes moyennes du diplôme, issues du salariat administré, tendent à être laminées.

La fluidité des capitaux dans les (dé)localisations productives implique pour les firmes la nécessité de disposer de moyens d'évaluer rapidement la qualité des forces de travail disponibles, et d'influer sur le contenu des savoirs pour les adapter à leurs besoins. En découle la mobilisation des pouvoirs publics des pays de rattachement et des organisations internationales pour :

- unifier les tests et standards de compétences scolaires (organisations internationales, agences d'évaluation et de certification) ;

- développer des moyens d'information sur l'ensemble des qualités de la main-d'œuvre (les projets de « cartes de compétences » informatisées, par exemple), dans la mesure où les savoirs « efficaces » tendent de plus en plus à s'acquérir hors système scolaire, et en particulier dans les firmes performantes ;
- influer sur les contenus : assistance technique, évaluation et *benchmarking,* internationalisation des fournisseurs d'enseignement.

2.3. La pénétration du capital dans le secteur de l'éducation

Dans les premières phases de l'accumulation du capital industriel en Europe au XIXe siècle, tout comme actuellement dans les pays nouvellement industrialisés, le coût du travail pour l'industrie se limite au seul entretien de la force de travail employée. La reproduction hors travail de la main-d'œuvre est pour l'essentiel (éducation, invalidité, chômage, vieillesse) supportée par le secteur traditionnel qui, par ailleurs, bénéficie temporairement de cette articulation avec l'industrie : moindre pression démographique sur les exploitations familiales et débouchés accrus dans la consommation des salariés. Dès le moment où l'expansion capitaliste a détruit ce secteur traditionnel de production familiale, se pose le problème de le remplacer dans ses fonctions reproductives. Au cours du XXe siècle, dans les nations industrialisées où cette destruction était pratiquement achevée, s'est donc progressivement construit un substitut, *socialisé dans le cadre national,* des fonctions de reproduction humaine, à travers le paternalisme d'État ou le salariat administré ; des fonctions qui sont indispensables, au même titre que les infrastructures, à l'ensemble des capitaux nationaux, ces derniers étant contraints d'y contribuer dans un système de péréquation sur base territoriale.

Dans la logique de la globalisation, les capitaux « hors sol » n'ont plus besoin, pour en bénéficier, d'en assumer les coûts qu'ils peuvent faire supporter par les travailleurs eux-mêmes, individuellement ou via la fiscalité salariale. En revanche, les secteurs de l'infrastructure et de la reproduction de la force de travail sont des terrains potentiels de valorisation des capitaux. Les premiers secteurs privatisés ont été les entreprises publiques (énergie, transports et communications, information) ; sont actuellement en cours de pénétration capitaliste la protection sociale (à travers la « capitalisation » au détriment de la « répartition »), la santé et l'éducation.

Dans le cas de l'éducation, cette pénétration est freinée, certes, par le poids du secteur public, mais aussi par le fait que ce sont des activités de service à forte intensité en travail, dans lesquelles les progrès techniques n'engendrent que difficilement des économies d'échelle et des gains de productivité. Les stratégies que l'on peut observer sont donc pragmatiques et mouvantes.

Première possibilité : s'installer à la périphérie de la production du service éducatif. Les firmes transnationales de l'industrie de l'enseignement choisissent de réaliser des profits en sous-traitance, en partenariat ou en complémentarité avec le secteur public : fourniture d'expertise, de matériels pédagogiques, industrie des tests, gestion en sous-traitance des établissements publics ou des districts scolaires, enseignement en ligne en *joint venture* avec les établissements publics, industrie du soutien scolaire (Bray, 1999), etc. Outre ces industries directement liées à l'enseignement, les firmes entrent dans les écoles par la porte de la « *macdonaldisation* ». Les jeunes constituant un important débouché, actuel et potentiel, pour les biens de consommation, il suffit que le financement public des établissements scolaires soit réduit (ou insuffisant par rapport aux besoins d'écoles concurrentielles) pour que, si la législation le permet, les firmes y pénètrent : financement d'une partie des coûts d'équipement, dons de matériel et de manuels en échange d'activités publicitaires, « étudiants-sandwich » financés par des firmes ou des banques, ou encore fourniture de produits de consommation à la clientèle captive des écoles moyennant versement de royalties à l'établissement (Hirtt, 2001).

Deuxième possibilité : rechercher des économies d'échelle en s'installant en amont de la production directe du service éducatif. Des établissements privés, mais aussi des établissements publics autorisés à fonctionner en « universités entrepreneuriales », créent des réseaux transnationaux d'établissements à but lucratif, en succursales ou en franchisage. Ils perçoivent des royalties en échange de programmes, de matériel pédagogique, et surtout de la certification de la maison-mère (Didou Aupetit, 2002).

Troisième possibilité, la plus importante à terme : industrialiser la production des services éducatifs, en substituant du capital matériel (ordinateurs, logiciels pédagogiques, multi-média, interactif…) et du travail gratuit (élèves, familles et bénévoles) au travail rémunéré des enseignants. C'est en particulier le projet des *Learning Management Sys-*

tems, dont l'objectif est de concentrer le savoir enseignant en « granules » incorporables par les TIC.

Mais le marché potentiel considérable que visent ces stratégies ne peut être conquis que sur la base de quelques pré-requis :

- l'individualisation de l'instruction, favorisée par la baisse de qualité des écoles, et surtout par le développement de l'éducation « tout au long de la vie » ;
- l'homogénéisation des contenus de l'instruction, permettant l'élargissement des débouchés (extension des standards) et le développement d'un marché libre de la certification ;
- la libéralisation des échanges de services éducatifs (en cours à l'OMC dans le cadre de l'Accord Général sur le Commerce des Services) ;
- la diffusion d'une idéologie adaptée au passage de l'éducation comme *institution* collective à l'éducation comme *service* individuel banalisé.

3. Le poids des idées : responsabilité individuelle et gouvernance

L'enjeu actuel est double. Dans les sociétés où la reproduction hors travail relève encore massivement du secteur traditionnel, il s'agit d'élever le niveau de compétence, sans pour autant développer des formes socialisées de reproduction qui accroîtraient les dépenses publiques et élèveraient le coût d'une main-d'œuvre dont le bas prix est le principal avantage comparatif territorial. Dans les sociétés développées, il s'agit de réduire le poids de l'État et « libérer » la main-d'œuvre des sécurités socialisées : à un capital de plus en plus mobile et concentré doit correspondre une force de travail également mobile mais atomisée. Cela supposerait de déconstruire les sécurités légales et conventionnelles qui s'opposent à la parfaite fluidité de la force de travail : âge minimum d'entrée sur le marché du travail et obligation scolaire, âge de la retraite, législations du contrat de travail, du licenciement, des conditions de travail et de la sécurité, salaire minimum, protection sociale, etc. ; et dans toute la mesure du possible, cela nécessiterait de reporter les risques sur les *individus*. Ce double projet implique un nouveau cadre idéologique, et pour les individus et pour les gouvernants.

3.1. Responsabilité individuelle et bonne gestion du « portefeuille »…

Un article publié en 1999 dans la revue *Source* de l'UNESCO (n° 113, juin) sous le titre « Se lancer dans les affaires grâce au micro-crédit » présente deux photos d'enfants se livrant au petit commerce et au portage dans le secteur informel de Lima. Il n'y a guère, ces photos auraient illustré une vigoureuse dénonciation du travail des enfants ; elles sont ici proposées pour illustrer le projet d'un système de prêt aux enfants sur le modèle de celui de la Grameen Bank :

> « Un jeune pauvre n'a, la plupart du temps, pas de temps à consacrer à l'apprentissage. Même si l'école est gratuite, il n'ira qu'une fois résolu le problème de l'alimentation quotidienne. Ce n'est qu'après qu'on peut éveiller en eux le besoin d'éducation, parce qu'ils vont vouloir apprendre davantage, du marketing par exemple, pour améliorer leur activité économique ».

Dans son best-seller *The Stakeholder Society*, Bruce Ackerman (1999) propose que le gouvernement donne une subvention unique de 80 000 $US à tout jeune américain, libre à lui de l'utiliser comme il l'entend : financer son éducation, lancer une affaire, acheter un portefeuille de valeurs mobilières, ou acquérir une BMW turbo. Si certains perdent leur mise à Las Vegas ou à Wall Street, c'est leur affaire et le prix à payer pour la liberté : « nous voulons construire une culture de liberté... le principal obstacle est le paternalisme ».

Ces deux exemples reflètent la vision de l'individu qu'il conviendrait de promouvoir. Il s'agirait :

- de supprimer les frontières des âges de la vie progressivement instituées par le salariat pour protéger la reproduction humaine. L'obligation scolaire, l'âge minimum de travail sont autant d'obstacles à la liberté individuelle. On trouve le même mouvement à l'autre extrémité (la liberté de choisir l'âge de la retraite comme corollaire du financement des pensions par capitalisation, qui fait supporter au salarié les risques du capital), et en cours de vie de travail (l'effacement de la frontière instituée entre un « temps pour soi » et un « temps pour le patron »).
- de revenir sur les notions de subordination économique et juridique qui fondent le droit du travail. Le travailleur est vu comme un petit chef d'entreprise investisseur, propriétaire d'*actifs humains* (son « capital » de compétences) et d'*actifs non humains* (son patrimoine maté-

riel et financier), vendant, non sa force de travail, mais des « services-marchandises ». A lui, comme à tout capitaliste, petit ou grand, de gérer au mieux ce « portefeuille » et donc de supporter les risques d'une mauvaise gestion ou des aléas (Gaullier, 1977).

- de ramener la justice sociale au seul projet d'« égalisation des chances » de départ. Pour le reste, l'individu ne peut être libre que s'il est tenu pour responsable.

Ainsi se met en place un *projet pédagogique total* qui ne passe plus par un contenu d'instruction, mais par la mise en œuvre de nouvelles conditions d'accès à l'instruction et aux moyens d'existence ; sous couvert de liberté, elles soumettent toutes les décisions individuelles, à tout âge, aux signaux des marchés. Ce qui sous-tend ce projet n'est pour autant pas le modèle paisible de la *concurrence* parfaite des classiques et des néoclassiques, mais celui de la *compétition*, c'est-à-dire de la *guerre* : que le meilleur gagne et malheur aux vaincus. C'est la généralisation du darwinisme social[3] qui légitimait par la lutte pour la vie et les lois de la sélection naturelle les méthodes musclées employées par les *robber barons* au cours de la période de concentration accélérée du capital de la fin du XIXe siècle[4].

3.2. Rationalisation publique et bonne gouvernance

Le terme de « bonne gouvernance » est d'abord apparu au niveau micro-économique pour désigner les principes de bonne gestion des entreprises, dont le fonctionnement interne est non marchand, au service des intérêts des actionnaires : transparence, efficacité, responsabilité. Il a été transposé au niveau macro-économique après les échecs de plans d'ajustement structurel, imputés non à la mauvaise qualité des modèles qui les fondaient, mais aux obstacles que rencontrait leur mise en œuvre du fait du mauvais fonctionnement des organisations non marchandes, et plus particulièrement des gouvernements. Les organisations internationales n'ayant pas le droit de s'immiscer dans les affaires politiques internes des États, la solution a été

---

3. Dont l'enseignement fut imposé dans les années 1880 à l'Université de Chicago par J. D. Rockefeller qui la finançait.

4. « La rose *American Beauty* ne peut se déployer dans toute sa splendeur et son parfum qu'en sacrifiant les premiers boutons qui poussent autour d'elle. Ceci n'est pas une tendance mauvaise du monde des affaires. C'est seulement le jeu d'une loi de la nature et d'une loi divine » (Jones, 1965, p. 217-218).

trouvée dans la technicisation du politique sous la forme apparemment neutre et universelle de la « bonne gestion ». On peut choisir entre des politiques et les critiquer, mais il ne peut y avoir qu'une bonne gestion : qui est contre la bonne gestion ? « *We take 'good' governance to mean (in general terms) a broad array of practices which maximize the common/public good* » (Manor, 1999). L'intérêt général n'est plus défini au niveau du politique, mais doit résulter des « bonnes pratiques ».

Cela suppose des pratiques acceptables par tous. La bonne gouvernance repose donc sur un certain nombre de postulats :

- Tout ce qui peut être confié au marché (transparent, efficace et juste) doit l'être. Relèvent de l'action publique les seules fonctions indispensables au marché que celui-ci ne peut remplir, i.e. la fourniture des biens publics purs, c'est-à-dire non rivaux (la consommation d'un bien par un individu n'empêche pas sa consommation par un autre) et non exclusifs (personne n'est exclu de la consommation de ce bien qui est à la disposition de tous). Ce sont les fonctions régaliennes (législation, défense nationale, justice), mais aussi les phares et balises, la recherche fondamentale lorsqu'elle n'est pas brevetable, l'infrastructure routière ou un feu d'artifice. La collectivité doit financer ces services qui autrement ne seraient pas fournis, mais pas nécessairement les produire, l'entreprise privée étant supposée plus efficace que l'administration (bureaucratique, inefficace et corrompue). Pour les services, comme l'éducation, qui sont divisibles, mais générateurs de bénéfices pour la collectivité, qui ne peuvent rentrer dans le calcul individuel (comme l'instruction de base qui n'est pas rentable pour les individus) ou dont la production serait sous-optimale en raison de l'insuffisance des revenus des ménages, la collectivité doit corriger les « défaillances » du marché. L'OCDE (2001) préconise, par exemple, que l'enseignement supérieur soit payé par les étudiants à son vrai prix, mais que soit mis en place un marché des capitaux permettant aux moins aisés d'y accéder.
- L'intérêt général n'est pas le monopole de l'État :

  « *The tendancy in common usage (is) to identify the term 'government' with the institutions of the state that control and regulate the life of a territorial community. Governance – that is, the control of an activity by some means such that a range of desired outcomes is attained – is, however, not just the province of the state. Rather, it is a function that can be performed by a wide variety of public and private, state and non-state, national and international, institutions and practices* » (Hirst et Thompson, 1995, p. 422).

Ce principe a deux conséquences. La première est que la « société civile », conçue comme l'ensemble des intérêts privés, marchands et non marchands, produit du bien commun au même titre que l'État : la démocratie *représentative* est donc un principe insuffisant de légitimité, qui doit être complété par la démocratie *participative*, à savoir par *l'empowerment* (l'octroi de droits) à ses membres. La seconde est que les modalités de décision appropriées à cette nouvelle organisation des pouvoirs sont le contrat, la convention et le partenariat en réseau[5]. Le principe du pouvoir ne relèverait donc plus de la verticalité des hiérarchies politiques, mais de l'horizontalité d'accords mettant sur un pied d'égalité un État et une ONG, une firme multinationale et une école, des organismes publics et privés, des parents d'élève et des administrations, des organisations internationales et des entreprises, etc.

La doctrine de la bonne gouvernance est donc l'extension aux rapports non marchands des principes d'égalité qui sous-tendent le marché « parfait ». Dans les deux cas, l'inégalité des rapports de pouvoir dans l'échange est niée. Or, dans le cas des réseaux contractuels, cette inégalité construit des rapports de dépendance durables susceptibles de contribuer à une « féodalisation » des rapports sociaux (Supiot, 2001). Alors que dans le discours elle se présente comme garante de la transparence et de la responsabilité, la bonne gouvernance confère un statut normatif à l'opacité de décisions décentralisées qui échappent au débat public. Si la bonne gouvernance ne rencontre guère jusqu'ici d'oppositions que marginales, on peut supposer que c'est parce qu'elle semble répondre aux mêmes désirs des individus et des groupes d'échapper au pouvoir des « institutions », et à leur aspiration à la même « culture de liberté » qui modèle le nouveau travailleur « gestionnaire de son portefeuille de compétences ». Pour reprendre la formule de M. Carnoy (1999), « c'est avant tout sur un cheval idéologique que la globalisation pénètre dans l'éducation ».

---

5. Dans un discours prononcé devant le Parlement européen le 15 février 2000, Romano Prodi, Président de la Commission Européenne, déclarait : « nous devons cesser de penser en termes de pouvoirs hiérarchisés, séparés par le principe de subsidiarité, et commencer à imaginer plutôt *une mise en réseau* dans laquelle les différents niveaux de gouvernance œuvrent conjointement à l'élaboration, à la proposition, à la mise en œuvre et au suivi des politiques... Il est temps de réaliser que l'Europe n'est pas administrée que par les institutions européennes, mais aussi par les autorités nationales, régionales et locales, ainsi que par la société civile ».

4. Peut-il y avoir encore des politiques nationales d'éducation ?

Le modèle théorique du bon management de l'éducation proposé par les organisations internationales repose sur plusieurs principes.

- La liberté de choix individuelle prime. Non seulement elle est un principe généralement admis (comme le montre le développement du « consumérisme scolaire »), mais elle est économiquement efficace :
- L'individu (le ménage) gérant rationnellement ses actifs investira dans l'éducation une somme telle que le rendement escompté (différentiel de rémunération attendu rapporté au coût) soit au moins égal au rendement des placements alternatifs. La durée et le choix des études sont donc commandés par les salaires du marché qui expriment les raretés relatives sur le marché du travail.
- Si les services d'enseignement sont produits par des entreprises concurrentes, les individus choisiront le fournisseur qui offre le meilleur rapport qualité/prix, contraignant ainsi les établissements à rationaliser leurs méthodes de production.
- En l'absence d'*externalités*, le modèle ne débouche sur un équilibre satisfaisant que si les individus ne sont pas rationnés par leur revenu personnel ou familial dans leur accès aux moyens de financer l'instruction. Un système de prêt constitue le meilleur moyen, non seulement d'égaliser les chances individuelles, mais aussi de contraindre les individus à un calcul économiquement rationnel dans la mesure où ils devront rembourser.
- L'existence d'externalités de l'éducation implique que l'optimum d'investissement ne peut être atteint sans une contribution de leurs bénéficiaires. Théoriquement, cet optimum serait atteint si, à l'investissement individuel initial, s'ajoutaient successivement et dans l'ordre (principe de subsidiarité) les investissements rationnels des familles, des communautés, des entreprises, des collectivités locales et de l'État. Dans la mesure où le jeu des effets de substitution l'interdit, on s'en approchera de la façon suivante :
- Le financement, la décision et le contrôle doivent être aussi décentralisés que possible, de manière à mobiliser davantage de ressources en faveur de l'éducation, à ajuster au plus près des besoins de l'économie la fourniture d'instruction, et à stimuler par un contrôle de proximité l'efficacité des établissements.

- Dans la mesure où l'on admet que les principales externalités de l'éducation procèdent de l'enseignement de base, le financement public doit se limiter à ce niveau. Les autres doivent être financés par les individus (familles, entreprises, etc.), et cela d'autant plus que ce sont les couches sociales les plus aisées qui, en tout état de cause, bénéficient des niveaux supérieurs d'éducation.
- Dans la mesure où le financement public doit être fixé en premier, ses modalités ne doivent pas limiter la contribution des autres agents (*vouchers*).
- L'intervention publique ne doit pas empêcher la libre concurrence entre les établissements (« quasi-marchés » britanniques, financement normatif par élève, etc.).
- Pour fournir l'information indispensable au libre jeu concurrentiel, il faut qu'une instance fixe des standards de performance permettant aux individus de comparer les prestations des établissements. Simultanément, ces standards doivent servir d'indicateurs comparatifs de compétitivité des territoires et de stimulant à l'effort interne d'élévation du niveau de performance des élèves. Cette fonction doit être de préférence assurée par des organismes indépendants de la puissance publique : agences internationales ou instances de régulation.
- L'éducation est un secteur de production de services qui peut et doit être rationalisé par l'application des techniques de management des entreprises. Si on peut montrer que des économies[6] peuvent être réalisées sans conséquences sur la qualité du produit, elles doivent être mises en œuvre, directement ou via les mécanismes du marché.

Ce modèle est politiquement « neutre », en ce sens qu'il ne fournit que les techniques qui devraient permettre aux systèmes éducatifs de se libérer des contraintes de bureaucraties centralisées et de s'adapter rapidement, de manière efficace et flexible, à des « besoins » que l'on ne peut ni ne doit connaître, autrement dit, sur lesquels le politique doit s'abstenir de se prononcer et d'agir. En répartissant les pouvoirs de décision entre le global et l'infra-national, il participe de l'entreprise qui

6. Réduction des salaires des enseignants et accroissement de leur charge horaire, augmentation du ratio élèves/maîtres, substitution de matériel *« low cost - high efficiency »* au travail *« high cost - low efficiency »*.

vise à cantonner l'État-nation dans un rôle de bailleur de fonds et de partie prenante dans les contrats conclus avec des instances, publiques et privées, non étatiques.

Mais ce sont les gouvernements nationaux qui sont appelés à mettre en œuvre ce modèle, de même que ce sont eux qui, en libérant de toute entrave la circulation des capitaux, ont permis la globalisation. La question est donc de savoir si on assiste à la convergence structurelle des systèmes éducatifs. Et si oui, dans quelle mesure s'impose-t-elle *d'en haut* aux États, ou son adoption procède-t-elle, *d'en bas*, de conflits internes ?

4.1. Convergence ou différentiation des systèmes éducatifs ?

L'expérience montre que la greffe de formules étrangères pour résoudre un problème particulier ne peut prendre que si les « tissus » du receveur et du donneur sont compatibles. Plus spécifiquement, un système éducatif ne peut être isolé de l'ensemble particulier, historiquement construit, que constitue la combinaison institutionnelle de la société qu'il reproduit. Non seulement il n'y a pas, et ne peut y avoir, de *« one best way »,* mais on constate que c'est cette spécificité des combinaisons institutionnelles qui nourrit la compétitivité des territoires. On observe ainsi, dans les pays capitalistes développés, non pas une convergence, mais au contraire une diversification des trajectoires d'ajustement, fondée sur la différenciation des combinaisons institutionnelles (Hancké, 1999 ; Boyer, 2002). C'est la *complémentarité* des articulations entre éducation, recherche, relations industrielles, structures de financement et modes d'intervention de l'État qui rend compte d'une spécialisation nationale accrue, et non réduite, depuis les années 1980. Dans la compétition entre territoires, cette constatation appelle moins à l'alignement qu'à la recherche de l'« avantage institutionnel comparatif ».

Dans les pays qui, dans leurs réformes éducatives, recherchent avant tout la compétitivité, on constate que l'ajustement structurel diffère des recommandations des organisations internationales. Les pays développés (exceptés les USA et le Royaume-Uni), plusieurs NPI, ainsi que le Brésil et le Chili depuis 1990, appliquent certaines des recettes de la Banque Mondiale pour accroître la productivité du secteur, mais combinées avec un accroissement des dépenses publiques d'éducation et une intervention directe accrue de l'État pour améliorer

la qualité. Dans l'ensemble, la rémunération des enseignants a plutôt augmenté, et les ratios élèves/maîtres diminué (Carnoy, 1999).

Dans les pays où les réformes ont essentiellement pour but de réduire les dépenses publiques d'éducation, l'application du modèle gestionnaire est légitimée par sa prétention à améliorer les résultats pour un coût moindre. Mais les résultats jusqu'ici ne sont pas vraiment probants (Carnoy, 1999) :

- la concurrence entre écoles améliore les résultats des élèves plus par son effet de sélection à l'entrée que par l'accroissement de la productivité, toutes choses égales d'ailleurs ;
- la privatisation des établissements engendre l'apparition d'une nouvelle race d'écoles privées dont la qualité est inférieure à celle des anciennes ;
- combiné avec le libre choix de l'établissement, le financement normatif par élève tend à engendrer un processus cumulatif d'accroissement des inégalités entre les établissements ;
- la décentralisation tend à accroître l'inégalité régionale et ne contribue à l'amélioration du service que si les autorités locales possèdent à la fois capacité financière et expertise technique ;
- les méthodes incitatives de gestion du personnel importées des entreprises ont moins d'efficacité sur la qualité de l'enseignement que la formation des maîtres et la fourniture de matériel pédagogique ;
- les tests standardisés, s'ils sont destinés à fournir aux usagers un indicateur de choix sur le marché ou à fonder une politique de rémunération, favorisent la polarisation qualitative des établissements et les comportements de « *teach to the test* ». Ils ne contribuent pas à l'amélioration de la qualité générale de l'enseignement s'ils ne sont pas assortis de mesures d'aide aux établissements en difficulté. Ainsi, les tests réalisés par l'UNESCO en Amérique Latine en 1998 ont montré que les meilleurs résultats étaient obtenus à Cuba, pays socialiste très autoritaire, centralisé et parmi les plus pauvres, cependant que les meilleurs élèves de la Banque Mondiale du sous-continent réussissaient moins bien.

On observe cependant partout une triple tendance :

- à la transformation du secteur éducatif en terrain d'expérimentation grandeur nature de toutes sortes d'innovations organisationnelles ;
- à la fragmentation des systèmes éducatifs ;

- et au retrait de l'État d'une fonction qu'il est seul à pouvoir assurer : celle de garantir le statut de bien public de l'instruction (Dale, 1999).

4.2. Enjeux internes et globalisation

La socialisation des jeunes générations est au plus profond de l'intimité des sociétés. Les déclarations solennelles des gouvernements sur l'égalité de tous les enfants devant l'éducation ne peuvent recevoir un début de mise en œuvre volontariste que si les solidarités fondamentales sont elles-mêmes nationales. Or celles-ci ont souvent été, péniblement et vigoureusement, construites historiquement autour d'enjeux de pouvoir, politiques ou économiques, qui peuvent disparaître. Plus ces solidarités sont récentes et/ou fragiles, plus l'impact des phénomènes liés à la globalisation économique peut contribuer à les dissoudre ou les fragmenter.

Les conflits internes autour de l'éducation procèdent principalement de la répartition des revenus et des solidarités infra-nationales (ethniques, linguistiques, religieuses, etc.).

4.2.1. La répartition des revenus

On constate que les pays qui tendent à appliquer le plus fidèlement le modèle dominant de management du système éducatif sont ceux où l'inégalité des revenus est la plus forte. L'impact de la globalisation sur la répartition des revenus est réel, dans la mesure où elle accorde une prime souvent considérable (en particulier dans les pays à PIB per capita faibles) aux détenteurs de capital financier et aux détenteurs de capital intellectuel élevé. Mais dans de nombreux pays (en Afrique, la Russie), la polarisation des revenus est principalement imputable à des rapports de force internes.

Quelle qu'en soit l'origine, si l'inégalité s'accroît dans la répartition des revenus, les groupes les plus riches peuvent financer eux-mêmes l'éducation de leurs enfants (sur place ou à l'étranger) et refuser de participer à l'instruction des autres. C'est en particulier le cas lorsque cette richesse est de nature rentière. Toutes choses égales par ailleurs, on tendra vers une forte segmentation du système scolaire, que dérégulation et décentralisation ne peuvent que favoriser. Dans le premier cas, un riche secteur privé coexistera avec un pauvre secteur public ; dans le second, un secteur public riche pour les riches et un secteur privé ou public pauvre pour les pauvres, le coût d'accès à une bonne école

publique étant principalement représenté par le coût du logement dans son voisinage. Pour reprendre la formule employée par les Russes : « la vie d'un enfant est déterminée par son lieu de naissance ».

Si les différentiels de rémunération correspondant aux niveaux d'éducation qu'ils peuvent prétendre atteindre dans des écoles démunies ne sont pas suffisants ou très aléatoires, les enfants des couches moyennes et inférieures seront découragés de poursuivre leur scolarité si celle-ci devient coûteuse. Dans ce cas, un système de prêts endettant fortement les familles ne peut que favoriser l'inégalité d'accès au lieu de la réduire. Le déséquilibre des qualifications risque de s'accentuer au point de compromettre durablement la capacité du pays à attirer les capitaux étrangers (hors exploitation des richesses naturelles), et donc de renforcer la tendance à l'extraversion des élites.

Dans la mesure où l'enseignement de base ne permet, ni d'accéder aux niveaux supérieurs (pour des raisons de qualité ou de coût) ni d'améliorer les moyens d'existence, le « refus de l'école », même gratuite, peut s'étendre dans les populations appauvries, en particulier lorsque le travail des enfants est nécessaire à la survie.

Les groupes dominants accueilleront favorablement toute assistance extérieure susceptible de favoriser leurs stratégies d'extraversion et de migration. Ils pourront, comme dans certaines régions d'Afrique, considérer avec satisfaction la disparition (faute de moyens) des universités nationales au profit de succursales d'universités et d'écoles de commerce et de management étrangères.

Il y a donc de fortes chances pour que ces groupes influents utilisent l'alibi de la globalisation et de ses contraintes pour promouvoir, à leur profit, les recettes de la bonne gouvernance du système éducatif.

4.2.2. Les solidarités infra-nationales

Des sous-groupes nationaux peuvent désirer avoir la maîtrise de leur propre système éducatif, pour des raisons de solidarité ou d'ambition régionale, linguistique, religieuse ou ethnique. Ce peut être le fait d'inégalités économiques régionales (les plus prospères agissant alors comme les groupes de revenus élevés), ou de stratégies de repli ou d'opposition à la globalisation économique et idéologique.

Ces tendances sont renforcées par la globalisation économique dans la mesure où celle-ci contribue à l'accroissement des inégalités de revenus entre groupes culturels et à la différenciation des territoires infra-nationaux, dont certains sont à même d'accéder directement, sans

passer par le gouvernement central, à l'économie mondiale. Mais elles peuvent aussi bien en être indépendantes. Dans l'un ou l'autre cas, il est clair que ces communautés d'intérêts ou de valeurs exercent, parfois paradoxalement, des pressions internes sur les pouvoirs publics nationaux (désengagement, décentralisation, dérégulation) pour appliquer un modèle dont la logique libérale est avant tout au service de la fragmentation des espaces politiques, de la pénétration des capitaux et de la subordination, économique et culturelle, des élites locales.

5. En conclusion, va-t-on vers un système éducatif mondial ?

Entre le global et le local, les systèmes éducatifs nationaux tendent à se décomposer. Ce qui conduit à s'interroger sur l'émergence possible d'un système éducatif « global », répondant aux besoins de la nouvelle division internationale du travail sur le modèle de la structure des firmes multinationales en réseaux. Ce système serait homogénéisé par la diffusion des standards, mais polarisé comme les capitaux, structuré de manière à drainer les cerveaux de l'espace mondial vers la *knowledge society*, différencié selon les territoires pour les travailleurs sédentaires, et flexible pour s'ajuster aux besoins immédiats des capitaux dans les différents espaces. Il combinerait dans des formes hybrides industries de l'enseignement et financements publics. Mais il ne concernerait que la force de travail dont l'instruction serait directement nécessaire à l'accumulation. L'éducation du reste de la population serait traitée dans le cadre des politiques (internationales et nationales) dites de « lutte contre la pauvreté et l'exclusion », qui ont remplacé les politiques de développement.

Mais cette polarisation présente des dangers sociaux et politiques susceptibles de nuire à la compétitivité. D'où l'intérêt croissant pour les notions de « cohésion sociale » et de « capital social » comme facteurs de mobilisation des sociétés dans la guerre économique, et l'appel à l'éducation pour réparer un tissu social élimé. Diverses stratégies sont en cours de mise en œuvre ou envisagées : confier l'éducation des populations « débrayées » au « contrôle social » traditionnel des religions[7] et des organisations locales ou ethniques, ou faire miroiter par

7. Exemple des États-Unis, où les services sociaux et les écoles qui desservent les groupes les plus pauvres sont, dans le cadre du « *compassionate conservative agenda* », progressivement confiés à la gestion des Églises.

« l'éducation du berceau au tombeau » la perspective de réintégrations individuelles. Timidement, cependant, revient l'idée de la nécessité de refonder un « intérêt général », débattu dans l'espace politique public, sur des solidarités territoriales larges qui ne sont plus assurées par l'État,

> « réduit, dans la pensée et les visions des agents économiques, politiques et du grand public, à celui d'un vaste système d'ingénierie juridique, bureaucratique et financière, mis au service de la performance commerciale de l'entreprise. L'État n'est plus l'expression politique de l'intérêt public collectif ; il devient un acteur parmi d'autres, chargé de créer les conditions les plus favorables à la compétitivité des entreprises. L'intérêt général se résume ainsi à celui des firmes géantes se disputant les marchés mondiaux » (Petrella, 1995).

Références bibliographiques

ACKERMAN, Bruce A., et Anne ALSTOTT (1999), *The Stakeholder Society*, New Haven et Londres, Yale University Press.

BOYER, Robert (2002), « Reorganising training systems: Motives and modalities », contribution à la 4e conférence du Saint-Gobain Training Centre for Economic Research, « *Education, Training and Employment* », Paris, 20-21 juin 2002.

BRAY, Mark (1999), *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*, IIPE/UNESCO, coll. « Principes de la planification de l'éducation », n° 61, Paris.

CAPRIO, G, et D. KLINGEBIEL (1996), *Bank Insolvencies: Cross Country Experience*, World Bank Policy Research Working Paper 1620, Washington D.C.

CARNOY, Martin (1999), *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, IIPE/UNESCO, coll. « Principes de la planification de l'éducation », n° 63, Paris.

DALE, Roger (1999), « The State and the governance of education: An analysis of the restructuring of the State-education relationship », dans : Halsey *et al.*, éd., *Education: Culture, Economy, Society,* Oxford University Press, p. 273-282.

DIDOU AUPETIT, Sylvie (2002), *Transnationalisation de l'enseignement supérieur au Mexique et assurance de qualité* (http://www.u-paris10.fr/foreducation).

DORFMAN, J. (1934), *Thorstein Veblen and his America*, The Viking Press, New York.

GAULLIER, Xavier (1977), « La pluriactivité à tout âge », dans : P. Boisard *et al.*, éd., *Le travail, quel avenir ?,* Paris, Gallimard, p. 244 et 266.

HANCKE, Bob (1999), « Varieties of capitalism revisited: Globalisation and comparative institutional advantage », *La Lettre de la régulation*, n° 30.

HIRST, P., et J. THOMPSON (1995), « Globalization and the future of the Nation State », *Economy and Society*, vol. 24, n° 3, p. 408-442.

HIRTT, Nico (2001), *L'école prostituée : l'offensive des entreprises sur l'enseignement*, Bruxelles, Labor/Espace de libertés.

JONES, P. d'A. (1965), *Consumer Society*, Pelican.

MANOR, James (1999), *Civil Society and Governance: A Concept Paper,* Working paper, Institute of Development Studies, University of Sussex.

MONTAGNE, Sabine (2001), « De la *pension governance* à la *corporate governance* : la transmission d'un mode de gouvernement », *Revue d'économie financière,* n° 63, p. 53-65.

OCDE (2001), « L'investissement en capital humain via l'enseignement et la formation postobligatoires », *Perspectives économiques de l'OCDE*, vol. 2001/2, n° 70.

PETRELLA, Ricardo (1995), « Critique de la compétitivité », *Futuribles*, n° 198, p. 71-80.

SUPIOT, Alain (2001), « La contractualisation de la société », *Le Courrier de l'Environnement*, n° 43 (mai).

VINOKUR, A., *et al.* (2001), *Les transformations du système éducatif de la Fédération de Russie,* IIPE/UNESCO, Paris.

WORLD BANK (1996), *Priorities and Strategies for Education. A World Bank Review*, Washington D.C.

PAIVANDI, Saeed, 2003. « L'évolution du système éducatif iranien : le conflit ouvert entre famille et école », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 55-76.

L'EVOLUTION DU SYSTEME EDUCATIF IRANIEN : LE CONFLIT OUVERT ENTRE FAMILLE ET ECOLE

Saeed PAIVANDI

Université Paris-VIII
Paris, France

Résumé

Le système éducatif iranien connaît une croissance quantitative remarquable depuis plusieurs décennies : le nombre des élèves inscrits dans les établissements de l'enseignement primaire et secondaire est passé de 7,8 millions en 1979 à près de 19 millions en 1998, soit une augmentation de 144 % (avec un rythme de croissance moyen annuel de 4,8 %). Cette forte croissance s'est accompagnée d'une diminution des inégalités entre les filles et garçons, entre les zones rurales et urbaines et les différentes régions.

Cette massification remarquable doit être analysée en s'appuyant sur le contexte particulier de l'Iran :d'une part, la crise économique entraînant la chute remarquable de la dépense moyenne par élève, d'autre part, le retour du secteur privé dans l'enseignement depuis l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Mais le trait marquant de cette période est l'effort impressionnant déployé afin d'« islamiser » le système éducatif iranien. Il s'agit d'un endoctrinement religieux du contenu de l'enseignement qui a bouleversé le curriculum de l'école dans ce pays et qui a considérablement affecté le rapport école-famille. La communication analyse cette nouvelle situation en se penchant sur les attitudes des familles iraniennes face à cette école.

Il semble que, pour les groupes les plus traditionnels, cette islamisation de l'école a contribué à faire évoluer d'une manière positive leur représentation à propos de la scolarisation des filles. L'école séparée et épargnée des « regards masculins », l'organisation de l'espace ségréguée par le sexe, ne s'opposent plus à la « pureté » des filles. La frange modernisée et urbaine qui s'oppose à l'islamisation autoritaire du système éducatif tente de minimiser les effets de l'école en prenant en charge activement l'éducation de ses enfants, au prix d'un conflit latent ou patent avec le système scolaire.

L'école est devenue le lieu d'affrontement de deux institutions majeures de la société iranienne, la famille et l'État. Mais cette école, malgré ses orientations idéologiques et politiques, joue un rôle important à son tour dans les évolutions sociales en cours. Les familles se trouvent ainsi face à une situation assez paradoxale d'un État qui se désengage de plus en plus sur le plan matériel et économique, tout en renforçant sa présence au niveau politique et idéologique à l'école.

Mots-clés : *Iran, Système éducatif, Scolarisation, Scolarisation des filles, Stratégies familiales, Islamisation.*

1. Introduction

Le système éducatif iranien a connu une croissance quantitative remarquable au cours des trois dernières décennies, avec un effectif scolaire des enseignements primaire et secondaire qui est passé de 3,3 millions en 1966 à 18,6 millions en 1996. Cette forte croissance s'est accompagnée d'une diminution des inégalités entre filles et garçons, entre zones rurales et urbaines et entre régions. La massification remarquable du système éducatif doit être analysée en rapport avec le contexte particulier de l'Iran : la crise économique entraînant la chute remarquable de la dépense moyenne par élève, et le retour du secteur privé dans l'enseignement depuis l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur. Mais le trait marquant de cette période est sans doute l'effort impressionnant déployé depuis 1979 afin d'« islamiser » le système éducatif iranien. L'endoctrinement religieux du contenu de l'enseignement et l'imposition d'une série de mesures et normes restrictives ont bouleversé le curriculum de l'école et considérablement affecté le rapport école-famille.

Après avoir documenté, à partir des quatre derniers recensements de la population, les différents aspects de l'évolution du système éducatif iranien depuis la fin des années 1960 et exposé les effets de la crise économique et les nouvelles orientations de la réforme de 1979, nous verrons quelles ont été les réactions des familles iraniennes face à la volonté d'islamisation de l'école.

2. L'expansion du système éducatif

En Iran, la scolarité est obligatoire de 6 à 14 ans ; elle couvre ainsi huit années d'études, à raison de 5 années pour l'école primaire et 3 années pour le premier cycle du secondaire. A la période obligatoire fait suite le second cycle de l'enseignement secondaire, pour les adolescents de 15 à 18 ans, avec 3 années de lycée suivies d'une année de préparation pour ceux qui envisagent de poursuivre leurs études au niveau supérieur.

Les statistiques scolaires révèlent qu'entre 1966 et 1996 le nombre total des élèves des enseignements primaire et secondaire a été multiplié presque par 6 (soit une hausse moyenne annuelle de 6,2 %). En 1996, plus de 80 % des jeunes de la population de 6-19 ans sont scolarisés par le système éducatif, contre 37 % en 1966. Cette massification est encore plus importante pour le deuxième cycle du secondaire : 3,6 millions d'élèves en 1996-1997 contre 1,2 millions en 1979-1980, soit un taux de croissance annuelle moyen de 7,1 %.

Tableau 1
Évolution de la scolarisation (enseignements primaire et secondaire) depuis 1966

	1966	1976	1986	1996
Nombre des élèves (millions)	3,3	7,1	11,1	18,6
Indice	100	215	336	564
Population de 6-19 ans (millions)	8,7	12,1	16,9	23,1
Indice	100	139	194	266
Taux de scolarisation (%)	38	59	66	81

Sources : Statistical Centre of Iran (SCI) et Ministère de l'Education.

Malgré ces progrès quantitatifs remarquables, l'objectif de l'enseignement obligatoire universel recherché depuis le début de ce siècle n'est pas encore tout à fait atteint. Selon les données du dernier recensement de 1996, près de 11 % des enfants de 6-14 ans (1,7 million sur 16,5 millions) ne sont jamais allés à l'école (5 %) ou l'ont abandonnée avant la fin de l'enseignement obligatoire de 8 années (6 %). Pour le groupe d'âges des 15-19 ans, ce schéma change considérablement : 51 % sont scolarisés (48 % pour les filles), 22 % sont entrés dans la vie active (9 % pour les filles) et 27 % se trouvent dans d'autres situations (43 % des filles restant souvent au foyer).

Il faut souligner que les données statistiques comme les enquêtes de terrain mettent en évidence une interdépendance des indicateurs du système éducatif avec ceux de l'évolution démographique. Le taux moyen de croissance annuelle de la population enregistre une baisse continue depuis 1956, à l'exception de la période 1976-1986[1] : passé de 3,12 % à 2,71 % entre les deux premières décennies (1956-1966 et 1966-1976), il remonte à 3,9 % entre 1976 et 1986, puis baisse sensiblement au cours de la dernière décennie 1986-1996 avec une valeur de 1,96 %.

2.1. Une féminisation accrue

Une des caractéristiques importantes de cette évolution en cours est la féminisation des enseignements primaire et secondaire. L'augmentation notable des effectifs des filles à l'école se poursuit à un rythme soutenu et celles-ci rattrapent progressivement leur retard historique. La part des filles est ainsi passée de 33 % en 1966 à 38 % en 1976, 42 % en 1986 et 47 % en 1996 (tableau 2). La massification de l'enseignement des filles et le succès des cours d'alphabétisation pour les femmes adultes ont sensiblement augmenté la part de ces dernières dans la population instruite et l'indice de parité femme/homme ne cesse de croître : 0,40 en 1966, 0,60 en 1976, 0,73 en 1986 et 0,87 en 1996.

---

1. La grande immigration des Afghans et des Irakiens vers l'Iran, l'abandon de la politique de contrôle démographique et la guerre de 1980 à 1988 entre l'Iran et l'Irak à l'origine d'une psychologie de repopulation concourent à expliquer le renversement de tendance.

Tableau 2
Évolution des effectifs scolaires selon le sexe depuis 1966

	1966	1976	1986	1996
Filles (millions)	1,1	2,8	4,7	8,7
Indice	39	100	168	311
Garçons (millions)	2,2	4,6	6,4	9,9
Indice	48	100	139	215
Ensemble (millions)	3,3	7,4	11,1	18,6
Indice	45	100	150	251
Proportion de filles (%)	33	38	42	47

Sources : SCI et Ministère de l'Éducation.

Plusieurs enquêtes montrent que l'augmentation des proportions de filles dans la population scolarisée est due partiellement à un taux de rétention à l'école plus élevé chez celles-ci. Par exemple, l'enquête de H. Aziz Zadeh (1993) sur la survie des élèves dans l'enseignement secondaire deuxième cycle met en évidence une meilleure performance des filles par rapport aux garçons : sur 100 filles entrant en première année de lycée, 41 abandonnent leurs études avant d'obtenir leur baccalauréat, contre 50 chez les garçons. La meilleure performance des filles à l'école est à l'origine de leur percée spectaculaire depuis le milieu des années 1990 au niveau secondaire et supérieur. Le nombre des filles admises à l'université dépasse depuis 1998 celui des garçons ; la part des femmes dans la population étudiante est passée de 27 % en 1979 à 45 % en 1999.

2.2. Des disparités régionales qui s'amenuisent

Entre les deux derniers recensements, les provinces les moins scolarisées ont connu une avancée remarquable permettant de réduire leur écart par rapport à la moyenne nationale et aux autres provinces (le coefficient de variation est deux fois plus faible en 1996 qu'en 1986 ; tableau 3). On assiste, dès lors, à un rapprochement des situations, les taux de scolarisation des enfants de 6-14 ans durant cette décennie ont progressé plus fortement en l'espace de 10 ans dans certaines provinces comme le Kurdistan (24 points), le Sistan-Baluchistan (20 points), l'Hormozgan (17 points), l'Azerbaïdjan Est (19 points), alors que les

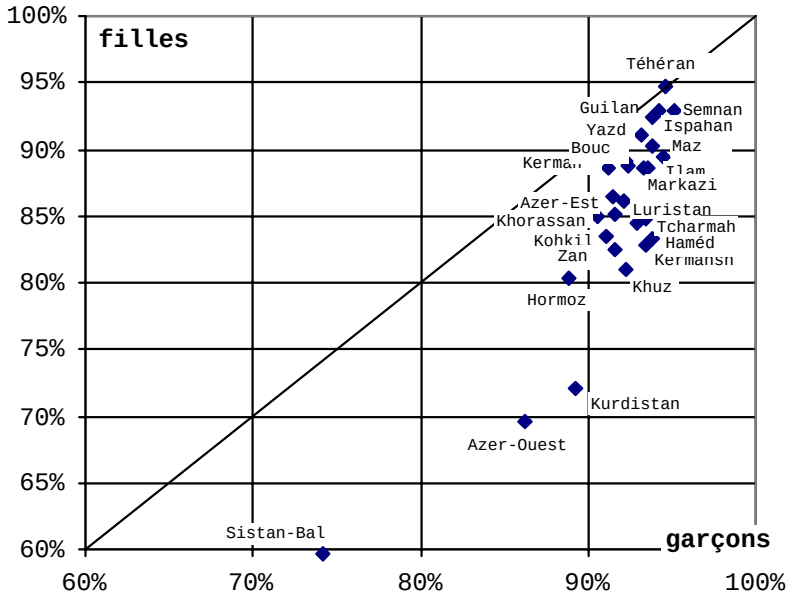
provinces les plus scolarisées connaissent une croissance moins forte (entre 6 et 10 points). En 1996, 16 provinces sur 24 sont regroupées dans un intervalle de 5 points autour de la moyenne, contre 7 en 1986.

Tableau 3
Taux de scolarisation des enfants de 6-14 ans
en 1986 et 1996

	1986	1996
Moyenne nationale (%)	77	89
Taux provincial le plus élevé (%)	85	95
Taux provincial le plus bas (%)	47	67
Écart-type (%)	9	6
Maximum / minimum	1,81	1,41
Coefficient de variation	0,12	0,06

Sources : SCI, recensements de 1986 et 1996.

Figure 1
Taux de scolarisation des filles et garçons de 6-14 ans
par province en 1996 (source : SCI)



Malgré la diminution considérable des écarts entre les différentes provinces iraniennes, les disparités géographiques en matière de scolarisation demeurent relativement importantes. Selon les données de 1996, 29 points séparent les deux provinces (*ostans*) extrêmes (Téhéran et Sistan-Baluchistan) en ce qui concerne le taux de scolarisation des enfants de 6-14 ans (96 % pour Téhéran contre 67 % pour Sistan-Baluchistan).

Le développement du système éducatif iranien et la massification de l'école ne doivent cependant pas dissimuler l'existence de disparités considérables entre les différentes régions selon leur niveau de développement social. En effet, la croissance quantitative dans le domaine de l'éducation ne signifie pas la démocratisation de l'enseignement à tous les niveaux, pour toutes les catégories de la population et dans toutes les régions. Malgré les progrès considérables réalisés, certaines formes d'inégalité perdurent : les enfants des zones rurales ont des taux de fréquentation scolaire nettement moins élevés que ceux des zones urbaines, et les écarts entre les différentes provinces restent importants. Ces disparités s'aggravent lorsque les variables discriminatoires cumulent leurs effets : une fille habitant un village d'une province peu scolarisée comme le Sistan-Baluchistan a une espérance de scolarisation de 5 années (avec un taux net de scolarisation de 49 % pour les enfants de 6-14 ans) contre 11,5 années pour un garçon entrant à l'école primaire à Téhéran (avec un taux net de scolarisation de 96 % pour les enfants de 6-14 ans).

Le tableau 4 illustre un autre aspect des inégalités actuelles entre les régions : plus on remonte la pyramide scolaire, plus les taux de scolarisation tendent à se réduire et plus les disparités deviennent importantes. Les provinces les plus scolarisées distancent les autres à l'entrée de l'enseignement secondaire, où on observe les différences les plus nettes. Selon le recensement de 1996, au niveau de l'école primaire, les inégalités existent entre les différentes provinces, mais les écarts sont moins prononcés car la plupart de ces régions ont déjà atteint un taux d'accès élevé. C'est dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire que les écarts les plus importants se manifestent et que les déséquilibres centre-périphérie se dessinent de façon plus nette. En fait, la réduction des disparités s'inscrit dans une perspective d'extension du système éducatif afin d'achever la scolarisation obligatoire universelle. Au-delà de l'enseignement obligatoire, les caractéristiques socio-économiques locales, la façon dont la demande d'éducation évolue, et le rôle

des acteurs locaux, influencent considérablement le développement éducatif.

Tableau 4
Taux de scolarisation par groupes d'âge en 1996

	6-9 ans	10-14 ans	15-19 ans	20-24 ans
Moyenne nationale (%)	92	87	52	16
Taux provincial le plus élevé (%)	98	95	64	23
Taux provincial le plus bas (%)	68	66	34	10
Écart-type (%)	5,7	6,1	6,7	3,5
Maximum/minimum	1,42	1,43	1,86	2,36
Coefficient de variation	0,06	0,07	0,13	0,22

Sources : SCI, recensement de 1996.

Tableau 5
Taux de scolarisation des enfants de 6-14 ans
selon le sexe et le milieu de résidence, en 1996

	Milieu urbain		Milieu rural	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Moyenne nationale (%)	94	94	89	74
Taux provincial le plus élevé (%)	97	97	94	89
Taux provincial le plus bas (%)	80	72	68	49
Écart-type (%)	3,3	5,1	5,4	10,5
Maximum/minimum	1,21	1,36	1,38	1,80
Coefficient de variation	0,03	0,05	0,06	0,14

Sources : SCI, recensement de 1996.

Une remarque s'impose à propos des données concernant l'enseignement supérieur (population scolarisée de 20-24 ans) en raison des phénomènes migratoires. Il semble que les flux migratoires prennent une ampleur très importante dans l'enseignement supérieur, dans la mesure où l'écart permanent entre le nombre des candidats à l'entrée à l'université et les places offertes par les établissements universitaires ne cesse de croître (1 450 000 candidats pour environ 300 000 places en

1998-1999 offertes par les universités publiques et le secteur privé). Un nombre important de candidats des provinces les mieux scolarisées tentent leur chance dans les établissements situés dans les régions moins favorisées, réduisant considérablement les chances des candidats locaux. Dans cette perspective, les disparités réelles concernant l'enseignement supérieur entre les provinces sont nettement plus fortes par rapport aux indicateurs statistiques qui ne prennent en compte que les effectifs des universités.

Plusieurs facteurs expliquent l'existence des disparités spatiales en matière de scolarisation : la dimension linguistique, le clivage historique entre les milieux urbain et rural, les différences de profil socio-économique.

Une des particularités du système éducatif iranien dès sa naissance provient d'une opposition historique entre l'Iran persophone et l'Iran des minorités ethniques et linguistiques. Les données des recensements de 1986 et 1996 révèlent ainsi qu'un nombre important d'habitants des provinces les moins scolarisées ne connaissent pas la langue persane, langue nationale et officielle de l'enseignement ; plusieurs provinces périphériques sont concernées par ce phénomène (Kurdistan, Azerbaïdjan, Sistan-Baluchistan, Kermanchah, Kohkiloyé et Ilam). En revanche, les régions de l'axe central du pays, où la totalité de la population parle la langue persane, sont les plus scolarisées. Le coefficient de corrélation entre le taux de scolarisation par province et le pourcentage des habitants parlant la langue persane s'élève à 0,67.

Les disparités entre régions reflètent aussi les inégalités rurales et urbaines dans l'offre d'éducation[2]. En Iran comme ailleurs, au début de ce siècle, le nouveau système éducatif s'est développé d'abord en milieu urbain. Outre cet aspect, « l'importance du clivage entre ville et campa-

---

2. Selon le recensement de 1976, une zone urbaine a une population de plus de 5 000 habitants. Cette définition, basée simplement sur la taille de la population de l'agglomération, a été abandonnée au cours du recensement de 1986. À partir de 1986, la définition est de type institutionnel : l'existence d'une mairie dans les agglomérations qui ont officiellement reçu le statut de ville fait classer une commune comme zone urbaine. Autrement dit, les zones rurales comprennent les localités qui se trouvent en dehors des villes. Par ailleurs, il est utile de noter que la proportion de la population rurale ne cesse de diminuer en Iran depuis 40 ans : 68,6 % en 1956, 62 % en 1966, 53 % en 1976, 46 % en 1986, 43 % en 1991 et moins de 38 % en 1996. Cette décroissance ininterrompue s'explique par l'exode massif des habitants des zones rurales vers les agglomérations urbaines, et aussi par le développement des localités anciennement classées en « zone rurale » et reclassées en « zone urbaine ».

gne dans le secteur de l'éducation s'explique sans doute par la manière même dont le service scolaire est organisé » compte tenu des spécificités des villages peu peuplés, géographiquement dispersés et isolés (Carron et Chau, 1981, p. 34). La très forte dispersion des villages sur le territoire national et leur faible peuplement pèsent sur le développement de l'offre scolaire : sur 68 122 villages repérés lors du recensement de 1996, 47 % ont moins de 100 habitants et 35 % entre 100 et 499 habitants. De ce fait, on s'interroge sur le seuil de population des villages justifiant la création d'un établissement scolaire d'éducation de base ou d'une autre activité éducative comme un cours d'alphabétisation, sans parler des enseignements de niveau plus élevé ou spécialisé.

Malgré cette situation défavorable des zones rurales iraniennes, l'écart ne cesse de se réduire : il est passé de 25 points en 1976 à 20 points en 1986 et 12 points en 1996. Cette diminution sensible est due au développement récent du système éducatif en milieu rural.

Le système éducatif iranien est fortement centralisé et l'État a, selon la constitution, la responsabilité de garantir les conditions d'un égal accès à l'enseignement gratuit et obligatoire afin de préserver l'égalité des chances. Les tendances à la baisse des inégalités régionales et intra-régionales en Iran, observées depuis deux décennies, traduisent sans doute, en partie, une volonté politique qui tente de développer le système éducatif dans les régions autrefois en retard. Mais cela n'a pas empêché que se perpétuent d'importantes disparités entre les différentes provinces, qui peuvent aussi provenir des différences dans le profil socio-économique des provinces et dans les pratiques familiales en matière d'éducation. Ainsi, d'après les données des recensements de 1986 et 1996, les provinces les moins scolarisées ont souvent un secteur agraire important. Par ailleurs, plusieurs enquêtes locales mettent en lumière l'influence déterminante exercée par les caractéristiques de la famille sur la façon dont les enfants sont scolarisés ainsi que sur la durée de leur scolarité (Monadi, 1997 ; Mehran, 1997).

3. Les spécificités du contexte économique et politico-religieux

L'expansion quantitative du système éducatif en Iran s'est réalisée dans un contexte particulièrement difficile, caractérisé par la multiplication des problèmes économiques, politiques et démographiques. On assiste, durant cette période, à une très forte poussée de la demande

liée à la croissance démographique élevée, d'une part, et aux besoins non satisfaits en éducation, d'autre part.

La forte croissance quantitative de ces deux dernières décennies n'a pas été suivie par les dépenses publiques pour l'éducation. Le ralentissement généralisé de la croissance des budgets publics d'éducation a été largement lié à celui de l'économie et à la guerre dévastatrice avec l'Irak (1980-1989). Par conséquent, la décroissance continue des ressources publiques pour l'éducation face à une demande particulièrement forte a produit au moins deux effets visibles :

– *sur les coûts et la qualité de l'éducation*, surtout dans le cas d'un pays comme l'Iran où la pression de la demande est encore très forte pour réaliser l'objectif de scolarisation obligatoire universelle. Selon le Ministère de l'éducation, plus de 50 % des écoles sont utilisées par deux groupes différents d'élèves (le matin et l'après-midi) dans la journée faute de locaux scolaires[3]. Les indicateurs économiques témoignent de l'insuffisance des ressources consacrées à l'éducation : de 1979 à 1996, les dépenses éducatives ont diminué de 30 % en prix constants, tandis que le nombre des élèves a été multiplié par 2,5. De ce fait, en prix constants, le coût moyen par élève (tous niveaux confondus) en 1996 est 3 fois moindre qu'en 1979. La baisse est également notable si on rapporte les dépenses du système éducatif au PNB : 5,5 % en 1979 contre 3,3 % en 1995 (SCI, 1982, 1997).
– *sur le système éducatif*, en imposant le recours aux ressources financières des ménages, soit sous la forme d'une contribution financière à l'école publique, soit par la création d'un secteur privé émergent qui comprend près de 5 % du total des élèves inscrits en 1998-1999 (près d'un million d'élèves s'inscrivent dans le réseau des écoles privées).

On peut également s'interroger sur un autre type d'effet, moins visible dans un premier temps, concernant les conséquences de cette crise sur la demande d'éducation. On peut ainsi se demander si cette baisse des ressources n'affecte pas la demande, qui tend à s'adapter à une offre réduite. L'enquête de G. Mehran (1997) montre que le manque de moyens constitue effectivement un facteur important empê-

3. Selon le Ministère de l'Éducation, à cause des pénuries importantes de locaux éducatifs (220 000 classes manquantes), au cours des années récentes, plus de 50 % des établissements ont été utilisés jusqu'à trois fois dans la même journée par trois groupes d'élèves différents.

chant la scolarisation des enfants, en particulier des filles, dans les zones rurales.

Les ménages sont touchés de plein fouet par cette crise financière. C'est un des sujets les plus présents dans la presse iranienne, qui rend compte de la « galère » des familles pour envoyer leurs enfants à l'école. Une illustration de ces difficultés concerne les coûts de l'éducation des enfants selon le journal populaire *Salam*[4], qui ouvre largement ses colonnes aux lecteurs. Pour cette période, 186 remarques de pères et de mères concernent des difficultés matérielles en rapport avec la scolarisation des enfants, surtout pour les familles nombreuses :

> « Je suis employé et père de trois enfants à scolariser, l'école me demande pour chaque enfant une contribution financière, à celle-ci il faut ajouter les fournitures scolaires, les habits et d'autres dépenses, je ne suis pas en mesure d'honorer ces engagements, mais je n'ose pas parler de mes difficultés financières à mes enfants... » ; ou « pour fournir les résultats scolaires de mes enfants, on nous demande une somme importante pour financer l'école, on se demande si l'école obligatoire est vraiment gratuite ou non ».

Ces transformations quantitatives remarquables doivent aussi être étudiées en rapport avec un autre fait important, à savoir la nouvelle orientation du système éducatif, après 1979, qui prétend incarner « l'idéal islamique ». Le cas iranien constitue à double titre une expérience récente et importante dans ce domaine. D'une part, on se trouve face à un système éducatif largement instrumentalisé par l'institution politique afin de former le nouvel individu de la « société islamique ». À travers cette orientation politique et idéologique de l'école, le système éducatif iranien revendique, d'autre part, la mise en œuvre d'un nouveau modèle éducatif basé sur les valeurs islamiques, dans lequel, par exemple, la séparation des femmes et des hommes constitue une donnée essentielle.

Sur le plan historique, au cours des décennies précédant la révolution de 1979, une partie du clergé ressentait la mise en place de l'école moderne et laïque comme une volonté de « désislamiser » l'enseignement et la société. Aussi, une des actions prioritaires des nouveaux dirigeants de la République Islamique d'Iran a été la transformation de cette école « anti-islamique » et « occidentale ». Pour le nouveau régime islamique, le fondement de l'éducation est la religion, et la dimension

4. Le journal *Salam* a été fermé en juillet 1999.

morale et religieuse de l'école prime sur l'enseignement. Donc, pas de vie sociale sans obéissance aux préceptes divins, et l'école n'est plus uniquement un lieu d'instruction. C'est ainsi que, durant les premières années après l'avènement de la République Islamique, on assiste à l'institutionnalisation des règles islamiques dans le domaine de l'éducation.

Les éléments les plus importants des finalités du nouveau système éducatif iranien adopté par le Conseil Supérieur de l'Education, selon B. Mohsenpour (1988), se résument ainsi :

– l'éducation doit renforcer, dans la croyance des élèves, le respect dû à Dieu, au Prophète et à ses descendants ;
– la dimension spirituelle de l'éducation a pour mission d'expliquer les principes et les lois de l'Islam et de favoriser l'esprit de croyance en Dieu ;
– les objectifs sociaux de l'éducation consistent à préserver les relations familiales sur la base de la foi islamique, à renforcer et à développer la fraternité islamique, l'unité nationale, le respect de la loi et à assurer la justice sociale, économique et culturelle ;
– les finalités politiques comprennent l'adhésion à la règle absolue de Dieu, l'unification des nations musulmanes, la lutte contre les pouvoirs tyranniques.

Ces préoccupations idéologiques ne pouvaient qu'avoir des répercussions importantes sur la manière de percevoir le fonctionnement du système éducatif et les programmes scolaires. Les réformes issues de ces orientations ont radicalement changé le système éducatif iranien. Dans la perspective de ces réformes, les manuels scolaires, la formation des enseignants et la mise en place d'un dispositif de propagande politico-religieuse à l'intérieur de chaque établissement occupent une place prépondérante.

Ces nouvelles orientations du système éducatif iranien sont largement soulignées et analysées dans les travaux de Yavari-D'Hellencourt (1988), Mehran (1991, 1992), Taleghani (1994), Paivandi (1995*a* et 1998), Javanroh (1998), Menashri (1992) et Nahid (1993-1994), qui mettent l'accent sur l'endoctrinement religieux comme la principale caractéristique du système éducatif iranienne après 1979.

L'éducation des filles constitue un axe important des réformes successives que connaît l'école iranienne depuis 20 ans. Les changements intervenus concernant les filles comprennent certaines mesures ou restrictions en rapport avec « les règles et principes islamiques » (porter le voile par exemple), le contenu des manuels scolaires et la

nouvelle politique de l'orientation sexuée des élèves (interdiction de certaines disciplines techniques ou des filières économiques et juridiques pour les filles), ou une organisation très contraignante pour les établissements féminins. La loi d'orientation du ministère affirme la nécessité d'une éducation « adaptée à chaque sexe ».

Pour mieux comprendre la culture et la perception de l'institution éducative vis-à-vis des femmes, on peut se référer aux livres scolaires publiés après 1979. Plusieurs chercheurs (Taleghani, 1994 ; Paivandi, 1995*a* et 1998 ; Javanroh, 1998 ; Nahid, 1993-1994) se sont intéressés à l'image des femmes dans les manuels scolaires. Ces manuels, comme ailleurs, d'une façon implicite ou explicite, ne font qu'exercer une des fonctions essentielles de la socialisation à l'école : faire intérioriser son sexe social à l'individu. Une manière de constater une division claire des rôles féminins et masculins selon laquelle on positionne chaque sexe dans les sphères politique, sociale et économique.

Une analyse fine des textes et images des manuels montre que le contenu proposé reste largement masculin. Les manuels cherchent avant tout à faire percevoir comme allant de soi une division du travail et des rôles entre les sexes. En effet, les manuels divisent facilement le genre humain en deux classes « naturelles » séparées. Il s'agit de rapports de domination, basés sur la division sociale hiérarchisée des femmes (dominées) et des hommes (dominants). L'homme est souvent présenté comme le référent. En réalité, dans les manuels scolaires, la référence à l'appartenance sexuelle a pour but d'affirmer l'inégalité entre les deux sexes :

> « La famille est une petite communauté où chacun joue son rôle particulier. Le père travaille normalement en dehors de la maison... La mère fait le ménage, élève et aide ses enfants à faire leurs devoirs... Dans certaines familles, la femme travaille aussi. » (L'enseignement social, quatrième année du primaire, 1996, p. 136).

Les stéréotypes tendent à opposer les vertus viriles et les vertus féminines. Dans les manuels, la femme est, en effet, généralement assimilée à la mère et à la ménagère. Elle (fille, sœur, épouse, mère ou grand-mère) s'occupe avant tout de la famille, aussi bien sur le plan matériel que sur le plan affectif. Dans ces textes, les femmes restent fondamentalement responsables des enfants dans la famille, et tout leur investissement professionnel reste subordonné à ce rôle parental et domestique.

Ces exemples concernant la place et l'image des femmes dans les manuels scolaires montrent les aspects paradoxaux du système éducatif iranien. Une éducation sexuée et patriarcale n'a pas pu empêcher le développement de la scolarisation des filles à tous les niveaux. Comment les familles se sont-elles comportées face à cette école islamisée ?

4. Les familles et la massification de l'école

Les difficultés économiques et matérielles se sont ajoutées à celles concernant l'intervention excessive de l'État à l'école et l'instrumentalisation de celle-ci par les pouvoirs politiques. La présence de l'État à l'école transforme l'institution scolaire en un lieu sous contrôle permanent. Les domaines soumis à l'ingérence de l'État dépassent largement ceux qu'on connaît dans les autres pays. L'État iranien ne se contente pas du contrôle exercé sur le contenu de l'enseignement ou sur la formation des enseignants, il impose une série de normes vestimentaires et comportementales, des codes de conduite, et il surveille les relations entre les élèves et leurs maîtres. C'est dans ce contexte que la tension entre, d'un côté, les élèves et leurs familles et, de l'autre, le pouvoir politique et l'institution scolaire devient inévitable et permanente.

En effet, les familles et les jeunes défient de manières très différentes l'institution politique. La tension prend parfois une forme directe avec la transgression des normes ou les conduites déviantes. Les élèves sont soutenus par leurs familles dans ce face-à-face permanent. La résistance des familles se manifeste d'une façon passive mais très profonde lorsqu'elles contournent les interdits ou dépassent les cadres définis par le pouvoir politique.

La féminisation des effectifs scolaires au cours des deux dernières décennies est un exemple intéressant dans ce domaine. Nous avons pu voir que le contenu sexué de l'enseignement, une série d'interdictions, ainsi que le marché du travail, qui réduit considérablement la chance de pouvoir trouver un emploi en dehors des secteurs réservés aux femmes (éducation, santé, agriculture et artisanat)[5], n'ont pas pu freiner la fémi-

5. Dans le domaine de l'emploi, on constate un net recul des femmes pour la période 1979-1996 : 17 % des femmes de plus de 10 ans étaient recensées comme actives en 1976, contre 8 % en 1986 et 11 % en 1996 (SCI, recensements de 1976, 1986 et 1996). Beaucoup de femmes ont été obligées d'abandonner progressivement

nisation progressive de la population scolaire. Le nouveau régime voulait se faire valoir comme le garant de la scolarisation des filles dans une école « islamisée » et « protégée » pour les femmes dans un cadre bien précis. En effet, l'islamisme se présente comme une vision radicale et extrémiste de l'islam qui ne rejette pas la société moderne et ses institutions. Par conséquent, cette interprétation « révolutionnaire » ne doit pas être confondue avec celle des tendances islamistes traditionnelles. C'est une version modernisée de l'islam, qui cherche à associer la religion et le pouvoir politique. Quant aux femmes, la version islamiste les laisse timidement s'ouvrir à l'espace public et à la vie sociale tout en enfermant le corps féminin dans le voile (Chafig et Khosrokhavar, 1995).

Il semble que, pour les groupes les plus traditionnels, cette islamisation de l'école a contribué à faire évoluer d'une manière positive leur représentation à propos de la scolarisation des filles. L'école séparée et épargnée des regards « masculins » et « impurs », l'organisation de l'espace ségréguée par le sexe, ne s'opposent plus à la « pureté » des filles. Cette école féminine s'impose aux familles les plus traditionnelles, et aucun prétexte religieux ne justifierait l'absence des filles dans cette nouvelle structure scolaire avec des enseignantes et un enseignement « islamisé ».

Une recherche récente[6] effectuée dans les provinces ayant un taux de scolarisation féminine relativement bas (Mehran, 1997) indique le poids des différents facteurs empêchant les filles d'aller à l'école ou les obligeant à la quitter prématurément. Selon l'auteur, une série de facteurs culturels (inutilité d'aller à l'école, priorité des garçons, traditions familiales et communautaires...), éducatifs (présence des hommes à l'école, absence de cours pour les filles, comportement des enseignants...) et économiques (pauvreté, importance du rôle productif des filles, tâches ménagères...) influencent la décision d'abandonner ou de ne pas fréquenter l'école pour les filles et leur famille. Le travail de G. Mehran et de son équipe met en évidence la complexité des facteurs qui agissent sur la scolarisation des filles. Les éléments concernant la

---

leur emploi au cours des années suivant la révolution de 1979. Avec les mesures discriminatoires édictées, les femmes parviennent de plus en plus difficilement à pénétrer le marché du travail.

6. Il s'agit d'une enquête de terrain réalisée par le MEN iranien et l'UNICEF dans les trois provinces sous-développées. L'équipe dirigée par G. Mehran a réalisé 839 interviews dans 106 villages parmi les élèves, leurs parents et les enseignants.

tradition culturelle ou la religion s'associent aux facteurs économiques et éducatifs pour réduire la présence des filles à l'école. Comme le précise l'auteur, les familles des milieux traditionnels se réfèrent à un ensemble de représentations pour réduire la présence des filles à l'école : « la fille doit rester à la maison pour trouver rapidement un mari », « si elle va à l'école, elle ne se marie plus ».

Le développement quantitatif du système éducatif montre que ce point de vue ne représente aujourd'hui qu'une petite minorité dans l'ensemble des familles en Iran. Dans le contexte iranien, les mesures de ségrégation entre les sexes imposées par la République Islamique semblent être paradoxalement mises à profit par les filles, et en particulier celles des couches populaires, pour améliorer leur situation. La culture, l'éducation et l'école sont les domaines les plus concernés par ce mouvement. Les couches les plus traditionnelles tentent d'utiliser ces mesures (surtout le voile) comme un moyen de légitimation pour justifier leurs activités sociales. Les femmes se conforment aux mesures imposées en suivant les règles du jeu (porter le foulard, par exemple) et en les utilisant en même temps en faveur de leur ouverture au monde extérieur (Khosrokhavar, 1993, p. 65). Il s'agit ici notamment des processus complexes de prise de conscience des sujets dans l'interaction des normes et représentations avec les expériences quotidiennes qui vérifient, modifient et actualisent le « sens commun » des groupes sociaux.

La croissance notable de la scolarisation des filles et l'augmentation soutenue de leur participation à l'université reflètent sans doute des changements sociaux et culturels significatifs. Cela participe d'une façon récursive à l'évolution des mentalités et des pratiques, aussi bien dans la famille que parmi la nouvelle génération. Les filles qui accèdent à l'école, lieu privilégié pour affirmer une présence sociale, apprennent à construire leur individualité, comme le confie une jeune étudiante en médecine :

> « Mes résultats scolaires me permettent de négocier plus facilement ma liberté individuelle avec ma famille, je peux justifier mes sorties, on ne parle pas du mariage à la maison et on me respecte… ».

Ces réalités montrent que l'éducation, et dans un cadre plus large le savoir sous ses différentes formes, sont devenus plus que jamais un facteur d'émancipation féminine.

Selon une étude réalisée par le SCI (1993*b*), l'élévation du niveau d'instruction, le recul de l'âge au premier mariage des femmes ainsi que le développement du travail féminin constituent les trois facteurs qui

expliquent la chute de la fécondité en Iran. Cette étude confirme le phénomène déjà observé par d'autres enquêtes[7], qui mettent en évidence que, parmi ces facteurs, le rôle clé appartient au niveau d'instruction, qui influence également les deux autres, car il retarde l'âge au premier mariage, favorise le travail des femmes, facilite la mise en place des programmes du planning familial et enfin transforme le rôle et l'image des femmes dans la société traditionnelle et dans sa mentalité. Selon le SCI, l'âge moyen au premier mariage pour les femmes est ainsi passé de 18,4 ans en 1966 à 22,4 ans en 1996 ; le changement le plus important est intervenu dans la période 1986-1996, durant laquelle cet indicateur a augmenté de 2,5 ans. Dans le même temps, on observe une diminution de la taille des ménages, avec un net recul de la proportion des familles nombreuses.

Cette évolution culturelle change le rapport des femmes à l'école et à l'enseignement. Dans les quartiers populaires, comme on n'est pas assez riche pour s'offrir un espace privé autonome, les gens commencent à braver ouvertement les normes islamiques, comme l'illustre ce propos d'une femme au foyer :

> « Les programmes que la mosquée du quartier propose à nos enfants ne sont pas adaptés à leurs besoins et intérêts. Alors que nos enfants demandent des cours d'anglais, de mathématiques, de peinture, etc., la mosquée n'organise que des cours de Coran ou d'études religieuses. Ces cours sont trop traditionnels et dépassés pour mener nos enfants vers le progrès... » (Kian-Thiébaut, 1998).

Comme on peut le lire dans les propos des parents, l'éducation des enfants est devenue pour la famille la finalité la plus importante régulant la vie quotidienne. Selon une employée de 39 ans habitant à Téhéran :

> « Ma préoccupation majeure est l'éducation de mes deux filles ; moi et mon mari, nous travaillons pour offrir à nos enfants un meilleur cadre d'études, je vois leurs professeurs chaque semaine, une fois j'ai pleuré à cause d'une mauvaise note de ma fille, on est heureux quand elles réussissent... ».

Par ailleurs, la frange modernisée et urbaine qui s'oppose à l'islamisation autoritaire du système éducatif ne désarme pas face à cette école

---

7. À titre d'exemple, on peut citer les actes du séminaire sur la population et le développement organisé par le Ministère du Plan en septembre 1989, et les études réalisées par le SCI depuis les années 1970 et publiées dans les périodiques de ce centre.

fortement instrumentalisée par l'institution politique. Ces familles tentent de minimiser les effets de l'école en prenant en charge activement l'éducation de leurs enfants au prix d'un conflit latent ou patent avec le système scolaire (Monadi, 1997). Le développement des différentes formes de l'éducation non-formelle et informelle (cours de musique, de langues étrangères, de dessin...) témoigne de cette volonté chez les familles moyennes et aisées. A. Kian-Thiébaut (1998), dans son enquête sur les femmes de différentes couches des milieux urbains, met en évidence l'attachement particulier de ces dernières à l'éducation de leurs enfants. L'auteur cite une femme analphabète travaillant comme femme de ménage, qui regrette de ne pas pouvoir étudier. C'est la raison pour laquelle, ajoute cette femme, « je dis à mes enfants qu'il faut étudier pour devenir quelqu'un... ». Dans un autre entretien, une femme dit :

> « On ne mange pas toujours à notre faim, mais l'éducation des enfants est pour nous une priorité absolue ». « J'ai élevé mes enfants toute seule en travaillant ; je souhaite qu'ils étudient bien, qu'ils aillent à l'université... La vie citadine m'a beaucoup influencée, au point que l'éducation de mes enfants est devenue une priorité » (une femme veuve).

5. Conclusion

Le système éducatif iranien a connu une forte expansion au cours des dernières décennies, qui s'est accompagnée d'une nette réduction de la sous-scolarisation féminine et des disparités spatiales. Cette évolution s'est produite, depuis la fin années 1970, dans des contextes économiques et politico-religieux spécifiques, avec la révolution islamique de 1979, la guerre contre l'Irak des années 1980 et une situation de crise économique touchant à la fois l'État et les familles. Au fil du temps, l'école est devenue le lieu d'affrontement de deux institutions majeures de la société iranienne, la famille et l'État. Mais cette école, malgré ses orientations idéologiques et politiques, joue un rôle important dans les évolutions sociales en cours. Les élèves ne sont pas des « récepteurs » passifs face au savoir dispensé à l'école et au contenu idéologique de l'enseignement. De même, mes entretiens avec les élèves montrent qu'ils apprennent beaucoup de choses en dehors de

l'école. Les contradictions engendrées par cette école instrumentalisée contribuent à la formation d'une vision critique chez les jeunes.

L'État s'efforce d'utiliser l'école à ses fins idéologiques et politiques. Les familles se trouvent face à une situation assez paradoxale d'un État qui se désengage de plus en plus sur le plan matériel et économique, tout en renforçant sa présence au niveau politique et idéologique à l'école. L'islamisation de l'école semble davantage sensibiliser les familles vis-à-vis de l'école, du savoir dispensé par celle-ci et du sens de l'éducation de leurs enfants. Pour beaucoup de familles, il s'agit d'un conflit ouvert et frontal, les obligeant à s'impliquer d'une façon permanente. Elles recherchent l'ascension sociale de leurs enfants par l'éducation, et ces aspirations modernes des différentes couches sociales rejoignent les valeurs culturelles universelles.

L'évolution du système éducatif en Iran mérite une attention particulière dans la mesure où le cas iranien ne constitue pas un cas isolé. Le retour de la religion dans le domaine scolaire est une question d'actualité dans certains pays du monde musulman, où les mouvements islamistes revendiquent ouvertement l'islamisation de l'école.

Références bibliographiques

AZIZ ZADEH, H. (1993), « L'efficacité de l'enseignement secondaire général selon le sexe et la région », *Faslnameh Talime va Tarbiyat* [Trimestre de l'éducation], n° 33, p. 65-78 (en langue persane).

CARRON, G., et T. N. CHAU (1981), *Réduction des disparités régionales et planification de l'éducation*, UNESCO/IIPE, Paris.

CHAFIG, C., et F. KHOSROKHAVAR (1995), *Femmes sous le voile*, Paris, Éditions du Félin.

JAVANROH, F. (1998), *L'endoctrinement religieux. Analyse des manuels scolaires du cursus primaire en Iran*, Mémoire de l'EHESS, Paris.

KHOSROKHAVAR, F. (1993), « Les femmes et la révolution islamique. Les femmes : des actrices politiques », *Projets féministes*, n° 2, avril 1993.

KIAN-THIEBAUT, A. (1998), « L'individu dans le monde : paradoxe de l'Iran islamique », *Cemoti*, n° 26, p. 173-189.

MEHRAN, G. (1991), « The creation of the new muslim woman: Female education in the Islamic Republic of Iran », *Convergence*, vol. XXIV, n° 1.

MEHRAN, G. (1992), « Social implantation of literacy in Iran », *Comparative Education Review*, vol. 36, n° 2, p. 194-211.

MEHRAN, G. (1997), « A study of girls' lack of access to primary education in the Islamic Republic of Iran », *Compare*, vol. 27, n° 3.

MENASHRI, D. (1992), *Education and the Making of Modern Iran*, Cornell University Press, Ithaca.

MOHSENPOUR, B. (1988), « Philosophy of education in postrevolutionary Iran », *Comparative Education Review*, vol. 32, n° 1, p. 76-86.

MONADI, M. (1997), *Attitudes des parents iraniens face à l'école*, Thèse de doctorat de 3e cycle, Université Paris-VIII.

NAHID, S. (1993-1994), « L'analyse comparative des manuels scolaires français et iraniens du cycle primaire », *Éducation comparée* (AFEC-Sèvres), n° 33-34.

PAIVANDI, S. (1994), « L'alphabétisation des femmes en Iran : des progrès, mais les inégalités persistent », *Convergence*, vol. XXVII, n° 2/3, p. 68-78.

PAIVANDI, S. (1995*a*), « Existe-t-il un modèle islamique de l'éducation ? Le cas de l'Iran », communication au colloque international *Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation*, Sévres, AFEC.

PAIVANDI, S. (1995*b*), « L'analyse démographique de l'alphabétisme en Iran », *Population*, n° 4-5, p. 1153-1184.

PAIVANDI, S. (1998), « L'individu dans les manuels scolaires en Iran », *Cemoti*, n° 26, p. 219-234.

SHORISH, M. (1988), « The Islamic Revolution and education in Iran », *Comparative Education Review*, vol. 32, n° 1, p. 58-75.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1974), *Iran Statistical Yearbook, 1351* [1972-1973], Téhéran.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1981), *National Census of Population and Housing, November 1976*, serial 186.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1982), *Iran Statistical Yearbook 1359* [1980-1981], Téhéran.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1986), *Iran Statistical Yearbook 1363* [1984-1985], Téhéran.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1989*a*), *National Census of Population and Housing, November 1986*, serial 8.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1989*b*), *National Census of Population and Housing, November 1986*, serial 11.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1990), *Iran Statistical Yearbook 1367* [1988-1989], Téhéran.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1991), *Iran Statistical Yearbook 1368* [1989-1990], Téhéran.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1992), *Iran Statistical Yearbook 1369* [1990-1991], Téhéran.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1993*a*), *Iran Statistical Yearbook 1370* [1991-1992], Téhéran.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1993*b*), *Gozidé Matalèbé Amari* (revue du SCI), n° 35, Téhéran.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1997), *Iran Statistical Yearbook 1374* [1995-1996], Téhéran.

STATISTICAL CENTRE OF IRAN (1998), *Iran Statistical Yearbook 1375* [1996-1997], Téhéran.

TALEGHANI, M. (1994), *Portrayal of Women in Textbooks Before and After Revolution*, Téhéran, UNESCO.

YAVARI-D'HELLENCOURT, N. (1988), « Ethnies et ethnicité dans les manuels scolaires iraniens », dans : J.-P. Digard, éd., *Le fait ethnique en Iran et en Afghanistan*, Paris, p. 247-265.

MARCOUX, Richard et Marc PILON, 2003. « Evaluation and prospects of methodological approaches concerning primary education in countries of the south : the point of view of demographers », *Education, family and population dynamics*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 77-100.

EVALUATION AND PROSPECTS OF METHODOLOGICAL APPROACHES CONCERNING PRIMARY EDUCATION IN COUNTRIES OF THE SOUTH: THE POINT OF VIEW OF DEMOGRAPHERS

Richard MARCOUX

Département de sociologie, Université Laval, Québec, Canada

Marc PILON

IRD and UERD, Université de Ouagadougou, Burkina Faso

Abstract

Scientific interest for family practices on school enrolment is relatively recent in Africa. The literature on this issue over the last ten years focuses mostly on demand for education, and this is linked to the persistent under-enrolment of girls. Yet establishing the links between family and school enrolment requires access to information about both elements. This poses, as we will see, major methodological challenges, notably in describing these complex social processes. The aim of this chapter is to evaluate recent methodological prospects developed by demographers and the data sources they use which will make it possible to link children's school history with certain components of family dynamics. After having revealed the inadequacy of current school statistics in addressing these challenges we will successively present the different methodological approaches we feel are adapted and the corresponding sources of data. Using the new paradigm made available by event history analysis

for the study of demographic behaviours, in the last section we will attempt to see what prospects this approach may offer for the analysis of children's school history.

***Keywords**: Methodology, School enrolment, Family strategies, Sources of data, Event history analysis.*

1. Introduction

In the countries of the North, where universal school enrolment was achieved a relatively long time ago, many studies have been conducted and dealt mainly with the levels of access and attainments in secondary and higher education. Researchers and public, political and NGO partners are more concerned with countering dropout. They focus on actions to keep pupils in school until they finish their secondary education and obtain pre-university qualifications. In the countries of the South, especially in Africa, research in the area of education has so far been mostly centred on available services, on the way educational systems work, and on education policies aimed at increasing school attendance in the primary. Whereas in many countries access to primary school is still far from universal, family practices in terms of school enrolment or of "demand for education"[1] have aroused much less interest on the part of politicians and researchers. It is a fact that

> "education policies aimed at providing education for all (Jomtien, 1990), ignore the social and family characteristics influencing school enrolment" (Gérard, 1999, p. 5-6).

The prevailing view (as in the area of health) is that providing access to education should suffice in bringing about demand. But although building schools is obviously necessary, experience also proves that it is not enough as a condition for durably increasing school enrolment; there are many examples of schools, often situated in rural areas, that lack pupils or where attendance rates are relatively low.

1. "Due to the absence of any recognised definition we propose to consider the demand for education as a product of all of the factors (educational, economic, social, demographic, political, religious, and cultural) that individuals and groups take into account, directly or indirectly, consciously or unconsciously, in their behaviour in terms of school enrolment; these factors therefore condition enrolment, education history and the number of years of school completed" (Pilon *et al.*, 2001, p. 8).

In fact, scientific interest in the study of family practises concerning school enrolment is relatively recent, especially in Africa. The literature reveals that research on demand for education has increased over the last ten years and this is due to a great extent to concerns about the persistent under-enrolment of girls.[2] Reference may be made here to the research programme financed by the African Academy of Sciences on the topic in nine African countries (Okodjie, 2001). But concurring with Lloyd and Blanc (1996) one may say that although it is the governments of Southern countries – with aid from international organisations – that allocate school facilities and equipment, it is the parents who determine whether a child will attend school (Zoungrana and Marcoux, 1999; Marcoux *et al.*, 2002). Yet establishing the links between family and school enrolment requires access to information about both elements. This poses, as we will see, major methodological challenges, notably in describing these complex social processes. The aim of this chapter is to evaluate recent methodological prospects which will make it possible to link children's school history with certain components of family dynamics. After having revealed the inadequacy of current school statistics in addressing these challenges we will successively present the different methodological approaches we feel are adapted and the corresponding sources of data. Using the new paradigm made available by event history analysis for the study of demographic behaviours (Courgeau and Lelièvre, 1996), in the last section we will attempt to see what prospects this approach may offer for the analysis of children's school history.

2. Inadequacy of current school statistics and the limits of conventional indicators

In the countries of the South the statistical departments of the ministries of education are entrusted with gathering data for producing different sets of indicators on education. The gross and net school enrolment ratios are surely the two indicators most often and most widely used to measure the performances of school systems. The gross

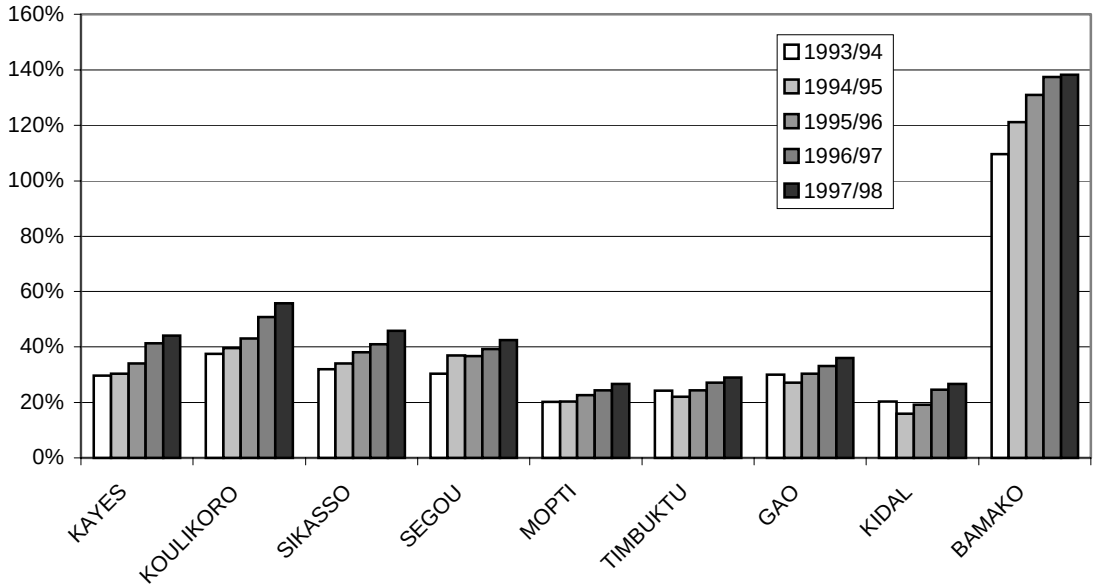
2. It should be noted that for many international agencies improved school enrolment of girls has more to do with a utilitarian outlook – given the fact that the girls of today will be the women and mothers of tomorrow – than with the ethical issue of the fundamental right to education implying the reduction of inequalities.

school enrolment ratio in the first cycle is the ratio of the number of pupils enrolled in this cycle and the school age population corresponding to that cycle, or in most cases the number of children aged between 7 and 12. The net enrolment ratio is calculated in the same way as the gross enrolment ratio but this time using in the place of the numerator only the number of pupils who are part of the age group put in the denominator (pupils aged between 7 and 12). These two ratios make it possible to measure the capacities of primary education systems by assuming that at those ages all children should be at school.

The indicators presented here may be criticised at three levels. Firstly, they rely on population estimates from projections providing very approximate results. Although the data used in the numerator for each of these ratios may sometimes be considered to be of good quality – which is not always verified – this is definitely not the case of the data used for the denominator. These data come from population projections using basic data which are often relatively old. For example, the data used in Mali in many publications for the end of the 1990s came from a projection made using data from the 1987 census, whereas in Togo the last census dates from 1981. Basically, the data used to develop these indicators are relatively sensitive to the hypotheses adopted in the projections. Secondly, these indicators are strictly normative in their conception insofar as they are based on age categorisations that may well depart from reality. For example, although the school-starting age is theoretically 6 or 7, many children start school at older ages, as in Mali (Marcoux *et al.*, 2002), or in some cases at younger ages. This is apparently the case in Ouagadougou where in 2001, 63% of children entering school in first grade were under 7 (the official age); and this proportion reached 77% in the private sector (Pilon, 2002). Moreover, given the high repeat and interruption ratios found in countries experiencing high under-enrolment the school histories of the children will often differ from the so-called "theoretical" histories the indicators are based on.

Thirdly, the analysis of these ratios poses even more problems when they are examined at more refined geographical levels. An example of this triple bias is presented in Figure 1 concerning the gross school enrolment ratio per region in Mali. The marked inequalities in enrolment capacities in the Malian territory are clearly revealed here. Although all the regions seem to have improved their enrolment capacities, wide differences persist between areas. However, one may be

Figure 1
Changes in the gross school enrolment ratio in the primary by region in Mali (with *medersas*)



Source: Mali, *Tableau de bord du système éducatif du Mali*, 1999.

led to believe no further efforts need to be made in the case of Bamako since from 1993 the Malian capital has had gross enrolment ratios in excess of 100%. It would seem, however, that this is wrong since other sources reveal that a relatively large segment of the child population in Bamako does not attend school and in some cases has never attended school (Marcoux *et al.*, 2002). This apparent contradiction may be explained by an underestimation of the population of children in Bamako aged between 7 and 12 (gross ratio denominator) and/or by a large proportion of students enrolled in the primary aged under 7 or over 12. For example, the population projection based on data from the 1987 census estimated the population of Bamako in 1998 at a little over 800,000 people, whereas the census made in 1998 produced the figure of over a million inhabitants for the Malian capital.

In fact, based on these indicators, the demand for education is generally only taken into account through the demographic weight of the population of school age, the denominator of gross and net school enrolment ratios. Very often the results will be presented by distinguishing masculine and feminine populations which leads, for example, to considering

> "implicitly but arbitrarily that the two masculine and feminine populations are independent; [this approach] prevents measuring variations in the likelihood that a boy and a girl may have of going to school as a function of the characteristics of the household to which they are attached" (Clignet and Pilon, 2001, p. 4).

Studying the factors influencing school enrolment practices requires resituating the children, enrolled or not, within their family context. However, by their very nature education statistics only concern children receiving schooling who are in the school system ignoring all those who are not or are no longer in school. Apart from the age and the sex of the pupils these statistics, which are produced in an aggregate manner, do not give any indications on the other individual and family characteristics of the pupils: their place of birth, their family status, whether or not they co-reside with their parents; the age, marital situation, ethnic group, religion, the level of education, economic activity, etc. of the head of the household, of the father and the mother; the size and composition of the household of residence, etc. Because of this, school statistics are insufficient and inadequate for dealing with the question of the demand for education or for understanding at the

level of the families the factors that may have an impact on school enrolment practices (Pilon, 1995).

3. Research potential of secondary analysis of demographic data sources[3]

For demographers,

> "school enrolment is not a field of study in itself; data concerning education (developing literacy, school attendance and level of education) are gathered to be used as explanatory variables of individual behaviours in terms of fertility, health, migration, etc." (Pilon, 1995, p. 699).

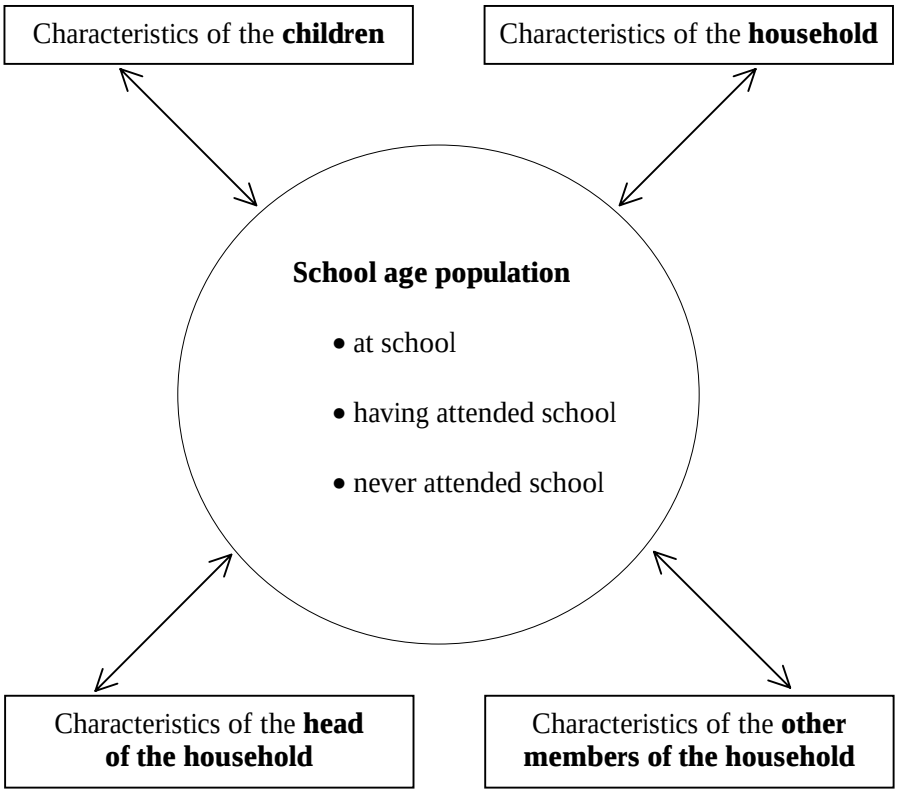
Yet, although not intended to be the object of the study of school enrolment in itself, the data collected in the censuses and most of the surveys (those using the "household" as a unit for the collection of data) confers on these sources of data important potential for analysis of school enrolment, especially in countries where universal enrolment has not yet been achieved. Beyond the few data mentioned here concerning education other socio-demographic and housing characteristics are also collected on all of the members of the households. All of the information gathered may be divided into four categories (CEPED-UEPA-UNESCO, 1999): the individual characteristics of the children; the individual characteristics of the head of the household; the individual characteristics of the other members of the household; the characteristics of the household (size, composition, housing conditions, etc.).

---

3. This methodological approach was initiated within the framework of the FASAF ("*Famille et scolarisation en Afrique*": Family and school enrolment in Africa) network created in 1997. By promoting the secondary analysis of data from censuses and surveys already conducted the FASAF network seeks to renew the scientific approach for studying the demand for education, to improve the gathering of data on education, to build up national research capacities, and to foster closer collaboration between research institutions and national Statistical and Education departments. The network is composed of researchers, statisticians and education planners from nine African countries (Benin, Burkina Faso, Cameroon, Côte d'Ivoire, Mali, Morocco, Niger, Democratic Republic of Congo, Togo), as well as researchers from the North (France, Canada, United States) and collaborates with the Statistical Institute of UNESCO. It has published a *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquêtes en matière de scolarisation* (Guide for the use and analysis of census and survey data in education) (CEPED/UEA/UNESCO, 1999), and a synthesis on demand for education in Africa (Pilon and Yaro, 2001).

To this must be added information on the place of residence and access to education which, according to available data, can be evaluated quantitatively and qualitatively. Beyond the initial distinction between rural and urban areas such information can also provide indicators at different geographical levels according to the nature of the data source: region, province, district, village, urban area.

Analytical framework



Place of residence / access to education

Three case scenarios, which can also be combined over time, thus characterise, at a given date, children of school age (school age population): enrolment, non-enrolment, withdrawal (desired) or dropout.

Which thus defines three disconnected sub-sets of the school age population: children in school; children who were in school but who no longer are; children who have not yet been to school.

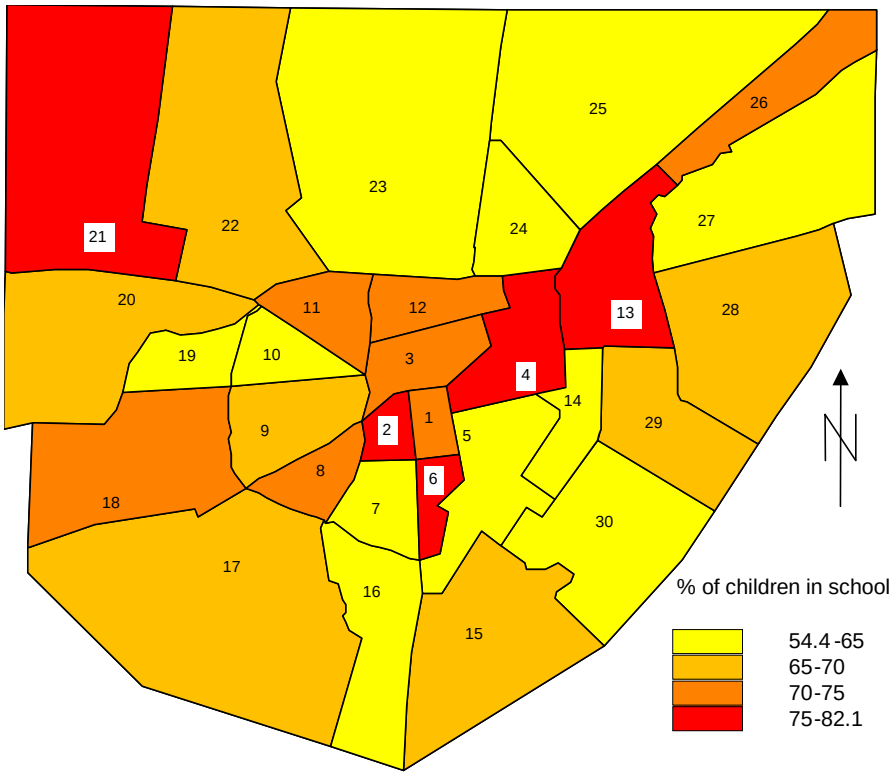
Analyses already conducted based on these sources of data thus provide very interesting results which confirm the strong potential for analysis. Differences in school enrolment are observed according to the family status of the children (the relation between child fostering and school enrolment), the sex of the head of the household, the demo-economic structure of the households, housing conditions, etc. The problem of gender issues seems to be essential in understanding family behaviours concerning school enrolment. Several chapters of this book present some of these results.

One of the major benefits of using these sources of data is also that it makes it possible to go beyond the individual level – in this case that of the children – generally studied in analyses, and to consider the level of the household as well. Thus it also becomes possible to identify, for example, which households send all their children to school, which households send none of their children to school, or those that only send some of their children to school. The production of indicators at the level of the households could prove very useful in education planning and in the elaboration of accompanying social policies. Data from a population census can also give the distribution of households according to the number of children of school age, as well as their socio-demographic characteristics; information that would be essential, for example, for developing a policy for the allocation of school allowances to households (and notably to the neediest).

Censuses provide another precious advantage, exhaustiveness, that surveys do not provide. Census data therefore offers the possibility of conducting analyses on population subsets with small numbers (ethnic minorities, specific social groups, etc.) and at very detailed geographical scales. The census is therefore the appropriate source of data for documenting intra-urban spatial disparities that are rarely revealed whether it is in terms of school age, in-school or out-of-school populations. Map 1 clearly reveals the differences for the city of Ouagadougou which result in a very unfavourable school situation in areas around the capital (Pilon, 2002).

However, the secondary analysis of these sources of data also has limitations that should be mentioned (Pilon, 1995; CEPED-UEPA-UNESCO, 1999). Not being specifically intended for the analysis of

Map 1
Percentage of children enrolled in school (among the 7-12 years-olds)
by administrative sector in Ouagadougou (census of 1996)



school enrolment, the gathering and the subsequent coding of data may turn out to be inadequate or too imprecise. This concerns questions regarding school enrolment, family relationship and occupation.

Other variables which would be important for understanding school enrolment behaviours are not often collected, such as birth order and income; getting information on the latter through the occupation is difficult. Success (or failure) at school and especially at work for the elder children has an impact on the educational strategies of the family for the younger children. Moreover it is not known whether the children of the household have been fostered in other families, precisely for sending them to school; these children would therefore be counted elsewhere, in the household of residence.

In addition to the sex of the children their family status within the household is an important factor for school enrolment. The practise of fostering children has a strong but ambivalent link with school enrolment: the children can be fostered in other households to be sent to school; others, especially the girls, are placed as domestic help and can thus enable the receiving households to send more children to school, especially the children of the head of the household. But uncertainties remain concerning the family status of the children who are not the children of the head of the household. Determined based on the family relationship with the head of the household, precision as to family status depends directly on how the data on this relationship were collected, and subsequently coded. In addition, in the case when it is possible to distinguish the children with no parental presence – who can be qualified as "foster children" –, the reason for this family situation is unknown: it may result from the departure of the parent(s) (due to migration), or even from their death, but also from the fostering of these children from another household, that of their parents (whatever the reasons fostering them may be); these are different situations representing very different realities.

One may also wonder whether the household is relevant as a unit of observation and analysis of family strategies for school enrolment. The often "extended" nature of the households (partly due to the phenomenon of fostering) means that the head of the household is not necessarily the person who "decides" or "pays" for sending to school the children who are not his but who reside in his household. The very notion of "head of the household" may thus pose problems.

Another possible problem is the period for the collection of the data. The censuses and surveys sometimes take place at times that are not favourable for the direct observation of school attendance: how should one interpret the meaning of the answers to the question "*Is X at school?*" if the survey is being conducted during the school holidays that separate the two school years? Yet more problematic is the use and the interpretation of the data collected during the period covering two distinct school years and for which the questions concerning school attendance only refer to the moment of the observation and not to that of a precise school year or precise date.

In spite of these limitations this methodological approach based on survey and census data undeniably provides interesting possibilities for the analysis of school enrolment determinants. The existence of

many censuses and surveys, and often at different dates for a given country, enables comparative approaches spatially and over time that can provide a great deal of information. The realisation of specific surveys remains essential but exploiting and analysing data from censuses and surveys (of which the study of school enrolment is not the objective) can also provide precious insight.

On the basis of the results obtained and the analytical problems encountered proposals may be made for improving the quality of the data that will be collected in future censuses and surveys: either by reformulating the questions usually asked, by changing the modalities, or even by adding new questions. For example, so as to better measure the overall effort in terms of school enrolment at a given point in time, of the number of children enrolled and of financial cost, it would be important to also take into account *all of the children of the household sent to school elsewhere* (who are therefore non-resident); it would also be interesting to know *whether the children of the head of the household, who are of school age but are not in school, are fostered in other households* (and therefore reside elsewhere).

4. New methodological prospects for research: studying the children rather than the pupils and integrating the dimension of time

In the countries of the North cohort surveys of pupils are quite frequent and the methodological approaches adopted are made relatively easy by the fact that school is obligatory as from the primary. Based on the school, the objective is to survey the pupils and to analyse their performances, curricula, the school environment, the equipment they have access to, the types of institutions attended (private or public, religious or non-religious), etc. In countries where school attendance ratios are low this approach, which focuses essentially on the pupils, leads to setting aside a large segment of the population, a segment composed of those pupils who do not go to school and who have sometimes never been to school. In Mali, for example, it was estimated that 72% of girls aged between 12 and 16 in rural areas had not yet been to school in 2000 (Marcoux *et al.*, 2002). There is no doubt therefore that an approach based on the pupils – in other words those who attend school at a given time – leads to excluding from the survey

a large proportion of children, those who in all likelihood are and will be excluded from primary education. In such a context, it is therefore necessary to base our research on the children rather than on the pupils and to do so by conducting surveys in the places where children are rather than starting research within the school.

As we have just seen in the previous section, the secondary analysis of population survey data often makes it possible to adopt the household as the unit of analysis. This also offers the possibility of re-situating the child – in or out of school – within his or her family context. The cross-sectional nature of the data certainly reduces the scope of analysis in terms of family strategies. We obtain the situation at a given moment, in other words the data report information on individuals who are residents within a household at the time of the survey or the census. This is a sort of "snapshot" of the educational situation of the children in a given country, however, as we already know, the school histories of the children are often sinuous, punctuated by failures and dropouts, interruptions and returns. Therefore, cross-sectional data, such as those obtained from censuses, do not make it possible to describe the process over time.

Demographers have also developed analytical methodologies which make it possible to describe population phenomena within the perspective of changes over time. This is longitudinal analysis (or cohort analysis) which was developed mainly during the 1940s and which came to complete the so-called cross-sectional methods of analysis (Lelièvre and Bringué, 1998). Life tables are undoubtedly the most well known illustration of this. The principle of the attrition table is also widely used by demographers for studying other demographic phenomena. For instance, reference is made to nuptiality tables or even to order-specific migration. The study of the birth history of a generation or a cohort of women (cumulative fertility) or of the calculation of parity progression ratios are other ways of integrating changes over time in demographic analysis. It is thus possible to calculate the age of entry into a given state or even the duration or the age at the exit of a state (death, separation, divorce, etc.).

The so-called longitudinal or cohort approach, at the heart of demographic research, has rapidly spread to other disciplines in recent years. This is the case notably in the area of education. The monitoring of cohorts of pupils makes it possible to calculate success rates, repeat rates and failure and dropout rates. The principle is the same, only the

events studied change. Reference is made in this case to tables of educational success (survival table of the state of pupil without failure) or even of repeat tables. It might be said that demographers and education specialists are increasingly using similar tools for analysing data.

Cohort analysis and the use of attrition (or survival) tables makes it possible to obtain estimations of what might be referred to as the timing and intensity of different events. In the area of primary education, for instance, it is possible to measure the proportions of children who remain within the education system (intensity) and to estimate the mean duration of attendance or even the mean duration before attaining a certain level of schooling (timing). It is therefore assumed that the populations studied are homogeneous. Of course, it is possible to make calculations by distinguishing, for example, birth cohorts or populations according to sex and thus to calculate "durations" and "intensities" distinct from one another for each of these sub-populations; these sub-sets offer obvious advantages in analytical terms. However, the multiplication of "variables" which account for the different characteristics within populations can also set limits and the use of multivariate analysis then becomes necessary. Moreover, from the moment demographers became interested in trying to explain changes in a given phenomenon over time (change of status), came the need to integrate other changes in attributes that change with time too but are not strictly demographic (occupation, education, age, etc.) Some demographers therefore proposed to widen the demographic approach in order to better describe the heterogeneity of populations and the effects of interactions between the different phenomena studied (Lelièvre and Bringué, 1998). Courgeau and Lelièvre (1996) even mention that this approach leads to a real paradigm change in demography: the aim is no longer to study an event in its pure state (cohort analysis) but rather to examine a set of histories (event history analysis) approached as a complex social process. This approach has become widespread in the work of demographers since the beginning of the 1990s and has been dealt with in many syntheses (Courgeau and Lelièvre, 1989; Bocquier, 1996; Lelièvre and Brinqué, 1998; Trussell *et al.*, 1992; Antoine *et al.*, 1998; Groupe de réflexion sur l'approche biographique, 1999; Antoine, 2002).[4]

4. "In non-technical terms the method of analysis used (...) may be compared with a race. At the starting line everyone leaves at the same time and is in the same

5. The gathering of data: retrospective life event surveys and observatories

As we specified earlier, the main limit to most surveys (and of course censuses) for studying a temporally dynamic phenomenon has to do with the cross-sectional character of the data collected, whereas school enrolment is a process which extends over time and for several years at the level of the individuals concerned as well as at the level of the families. Because of this, new methodological methods for data collection are required.

5.1. Retrospective event history surveys

The application of the life event history approach to the question of school enrolment offers very promising results. This approach has developed rapidly for the study of several themes in social sciences in recent years: entry into the labour market, job precariousness and social exclusion, health, children's development, social integration of the young, etc.[5] In Africa the surveys on urban integration in several major capitals of the continent (Antoine *et al.*, 1998; Antoine, 2002) have paved the way for other life event history surveys. Among these is the

---

category or has the same status (single, unemployed, homeless). Once the race is started some individuals will reach the finishing line sooner, defined here as a change of status (for example, the single person has got married, the unemployed person has become employed, the homeless person has become a tenant or a homeowner). This is already a first level of analysis, measuring how fast the finishing line is reached (...). But one can go one step further to ask which factors are the reasons for the greater speed reached by certain individuals. Thus with the analysis of regression, it is possible to find out whether age, sex, ethnic group, etc. has any significant impact on the speed. But one of the main advantages of event history analysis is the possibility of including among the factors characteristics which may change during the process. For example, it may be that during the race, a person changes occupation or residence (...) [it is thus possible] to see if these changes speed up or slow down the runners" (Antoine and Piché, 1998, p. 37-38).

5. For French-speaking countries it is possible to consult the documentation concerning the research unit "Life event histories and multilevel spaces" on the INED website (www.ined.fr) and the documentation on the website of the *Centre interuniversitaire québécois de statistiques sociales* (CIQSS) concerning the Canadian and Quebecois surveys (www.ciqss.umontreal.ca). In Spanish there is a great deal of information on the website of EDER (*Encuesta demográfica retrospectiva*): www.gda.itesm.mx/cee/eder.

one on migration dynamics and environment in Burkina Faso (Poirier *et al.*, 2001; Schoumaker and Dabiré, 2002). In Latin America, the *Encuesta demográfica retrospectiva* (retrospective demographic survey, EDER) and the life event history survey on the Northern Frontier of Mexico have made it possible to collect very interesting life event data from Mexican populations (Cosio *et al.*, 1999). Mier y Teran and Rabell Romero (2002) have already succeeded in revealing, based on EDER data, intergenerational changes concerning the occupations of children and education in Mexico. In terms of specific research on education using the life event history approach there is also the example of the work done on inequality in education in Bamako (Zoungrana *et al.*, 1998) which has largely inspired the wider survey on education and occupation of children in Mali (Marcoux *et al.*, 1999; Marcoux *et al.*, 2002; see the box on EDFEEM-2000). Some of the results from these two surveys have led to publications and presentations at international conferences. These data are still the object of analyses by researchers from different research institutions, notably the *Institut du Sahel* in Bamako and the University of Montreal and the University of Laval in Canada.

Survey on family dynamics and the education of children in Mali (EDFEEM-2000)

In spite of the efforts made to develop access to education school attendance is still far from being the rule for all the children of school age in Mali as in many countries in the region of the Sahel. The lack of schools and of funding is not the only reason for low school enrolment. ***The school enrolment process is complex and involves a great many different economic, political, demographic, social, cultural and religious factors.*** Beyond noting the general under-enrolment in rural areas and among females, still little is known about the school enrolment practices of Malian families: which child(ren) in households are sent to school? What are the family statuses of the children, the characteristics of the heads of households, housing conditions, labour needs for domestic chores or production? What is the real impact of financial constraints at the level of the families? These questions, which refer to complex aspects of the demand for education are largely ignored by education statistics. However, they must be taken into account in order to remove the obstacles that prevent children from going to school. In such a context, the ***Programme Population et Développement au Sahel*** (Programme for Population and Development in the Sahel - PPDS

1 and II, 1988-2001), financed by the *Agence canadienne de développement international* (ACDI) and associating the *Institut du Sahel* and the University of Montreal, has conducted important research in Mali on family dynamics and children's education. This research is not only inspired by work conducted by researchers from both institutions but is also based on the work done in 1999 at a workshop attended by researchers, public, political and NGO partners, and decision-makers on the problem of "Education, school enrolment and family dynamics in Mali" organised in collaboration with the *Cellule de Planification et de Statistique* (CPS) of the Ministry of Education in Mali, with more than thirty participants (ministries, NGOs, university researchers, etc.) This led to the development of a vast operation for the gathering of data: ***Enquête sur les dynamiques familiales et l'éducation des enfants au Mali (EDFEEM-2000)*** (Survey on family dynamics and the education of children in Mali). This survey is based on the collection of data on the children and the parents' life event histories. ***This is a new method for the gathering of data integrating the dimension of time thus enabling more dynamic analyses of the school enrolment process. It leads to the elaboration of indicators integrating the dimensions of the demand for education which are absent in conventional indicators.*** These new indicators will provide important tools which will help planning and decision-making for public, political and NGO partners in the area of education and the other stakeholders for social development.

An innovative approach of identification of the obstacles to school enrolment

By placing the activities conducted by the children at the heart of education issues this research will make it possible to answer these crucial questions: ***What are the family characteristics which seem to facilitate access to school and to sustain children's success at school? Do these characteristics intervene in the same manner for boys as they do for girls? What value do families attach to sending their children to school? To what extent do the children's contributions to the economic activities and domestic tasks of the household affect their school history?***

The approach adopted favours a wider concept of the notion of work attributing a great deal of importance to domestic tasks by integrating a gender dimension. To understand the children's work it is also important to situate their activities within the overall framework of the activities of the household. The objective is therefore to examine the role and the status of the child in the division of labour: between men and women and between adults and children. In this perspective the identification of the obstacles for children's school enrolment cannot be limited to the educational services on

offer. The study of the determinants of school enrolment must integrate the essential contribution made by children to the subsistence of the households in a context of deep social changes affecting family dynamics in Mali.

A national survey in Mali among 3,000 children and 5,500 parents

The general objective of this survey was to investigate in greater depth the characteristics of the households and to study family dynamics and the transformations operating within Malian society to attempt to gain a clearer understanding of the obstacles which appear to be limiting the school enrolment of many children, especially girls and to gain a clearer understanding of the mechanisms which lead children to work. To do this we conducted a national survey from December 1999 to May 2000 with a representative sample including:

- 4,000 households, representing more than 37,000 people on whom we had socio-demographic and economic data as well as information concerning their housing conditions;
- close to 3,000 children aged between 12 and 16 were questioned in order to reconstruct, over time, their event histories in terms of education, economic activity and domestic tasks from the age of 6;
- close to 5,500 adults, most of them parents and guardians of the children, were also questioned so as to reconstruct retrospectively the family environment of the children based on all of the migratory, economic (educational and employment background) and family event histories (birth and matrimonial histories) of their parents and/or guardians;
- over a hundred children, in or out of school, and parents were questioned about their perceptions of school and the work of children through fifteen focus groups.

5.2. Population observatories

A number of more or less recently established population observatories around the world (in Asia and Africa) are essentially focused on the issue of the health of mothers and children. They are based on a "demographic surveillance system" mode of operation which consists of monitoring a population by recording during quarterly rounds all the "vital" events: pregnancies, births, marriages, migrations, illnesses, deaths. Demographic surveillance is the key part of longitudinal surveys aimed at measuring the changes over time of a phenomenon or

the effect of an intervention on a population because it provides very precise data on the population exposed (notably the size of the population being monitored expressed in person-days) and the phenomenon itself[6].

The introduction of questions on school enrolment and the systems for the gathering of data used by the observatories can make it possible to monitor cohorts of pupils and to thus establish links between the educational histories and the other social and demographic events. Beyond an economy of scale obtained by using existing data collection systems, this approach presents several scientific advantages:

- *The introduction of the dimension of time*: the methodology of the observatories makes it possible to monitor school attendance during a given year and enables the monitoring of cohorts of pupils which could be extended to the whole of the primary, and even beyond, for the children who remain within the area of the observatory.
- *The possibilities of comparative analysis and of a contextualisation of the approaches*: the application of a common methodology for the gathering of data by different observatories enables original comparative analyses between several "sites", but within different geographical, economic and socio-cultural contexts.
- *Cooperation with existing databases*: these new data tools complement a data gathering system which already gathers a great deal of information that can therefore be interrelated (data on the structure and the living conditions of the households, on health, etc.).
- *The possibility of conducting complementary quantitative or qualitative surveys*: on the basis of results from the analysis of the data provided by the demographic (and educational) warning system more in-depth quantitative surveys on specific populations and subjects can be conducted; in the same way statistical analysis can help orient qualitative approaches essential for a more detailed understanding of the factors influencing family practices concerning school enrolment.

---

6. For example the observatory of the region of Niakhar in Senegal has made it possible to collect extremely detailed demographic and social data from among the populations of 8 villages since 1962 and of 30 villages since 1983 (www.ird.sn/activites/niakhar/donnees.shtml).

The example of the three West African observatories

Since 2001, three population and health observatories situated in Western Africa have taken into account the education issue in their data collection system:

- the observatory of Niakhar, in Senegal, managed by IRD, covers a rural area of 200 km^2 including 30 villages and a population of 31,000 inhabitants;
- the observatory of the *Centre de Recherche en Santé* (Health Research Centre) in Nouna (CRSN), in Burkina Faso, covers an area of approximately 1,756 km^2. It includes 41 villages (rural area) plus Nouna, a semi-urban area in the province of Kossi; the total population covered by the observatory is 60,000 inhabitants;
- the observatory of population, health, education and housing conditions in Ouagadougou, managed by the *Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie* (UERD), which is in its starting up phase in two neighbourhoods in the capital.

A collective approach which from the outset has been the aim of scientific collaboration between the three observatories has led to the elaboration of a new data gathering system. The questionnaires prepared for the quarterly rounds will make it possible to study the phenomenon of absenteeism among the pupils about which very little is known but which weighs heavily on schooling. The information collected will provide data on the frequency, the duration, and the motives of these absences, which may just as much be due to the educational system (teacher absenteeism for example) as to the children themselves or the family. The information gathered at the beginning of each new school year will make it possible to know in detail the outcome of each previous school year (passing into a higher class, repeating a class, drop-out; success or failure in an exam) to find out whether or not schooling will continue and to measure possible changes to other schools (notably the passage from public to private, and vice-versa); all these are indicators which may be linked to the characteristics of the children and of their households.

Also planned is the measuring of the impact of problems of health (of teachers, of children themselves and of their family environment) on schooling. This impact is certainly important but it is very poorly documented; situations differ extremely and the interrelations are complex. Entire classes repeat a year because of prolonged absences of the teacher; children are not enrolled or have to abandon because of severe health problems affecting them directly or affecting members of their family (due to insufficient resources, the payment of medicine takes precedence (logically) over the pay-

ment for schooling); other sometimes minor problems of health lead to absences from school which have a negative impact on the pupils' results in school and may result in repeating a year and/or dropping out; etc. A better understanding of the impact of these health problems on schooling is certainly needed and the population observatories provide interesting prospects for the observation and analysis of such problems.

6. Conclusion

For researchers trying to gain a clearer understanding of the education process the children experience one of the main concerns from a methodological point of view is to find adequate sources of data. As we have stressed, conventional sources of education statistics are inadequate for the scientific purposes of demographers and other social science researchers. One of the most important limitations of these sources is that they do not make it possible to describe the characteristics of the households the pupils belong to. Furthermore, in societies where school attendance concerns only a part of the children – sometimes a minority as in the case of certain African countries – these statistics lead to ignorance about very large segments of children and of their families. It is therefore essential, in methodological approaches of the investigation of school processes, to start with the children and the unit they belong to, that is the family or the household. Some of the following articles will make it possible to assess the potential for the use of survey and census data. This is clearly illustrated by the articles concerning Mexico, Tunisia, Burkina Faso, Cameroon, the Democratic Republic of Congo, as well as the city of Quebec a century ago; in this last case, the insight provided by the use of former censuses shows all the potential for the analysis of historical data.

We have also stressed that the schooling processes and family dynamics operate over time and it is important therefore to adequately take into account the dimension of time and the markers of the life event histories of the children and their families. For a long time now demographers have been interested in revealing the changes in demographic behaviours of different cohorts and have thus been able to develop what is referred to in demography as cohort analysis. Since then progress made in statistics and new methodological tools make it possible to take into account the heterogeneity of populations and of

the interactions between different social phenomena, and to do so over time. Event history analysis has developed in demography and in other social sciences to give rise to what Courgeau and Lelièvre (1996) refer to as the new paradigm. Two of the following contributions, which make up the last two chapters of this book, use this approach; one deals with Mexican migration to the United States and the other with the development of children in the United States and in Great Britain. There is no doubt that this event history analysis approach offers very interesting potential for understanding schooling processes in all of their complexity. This is a relatively new field in which a great deal of research currently being done using the data presented in the last section of this chapter should soon demonstrate the potential of this methodological approach in the area of education.

References

ANTOINE, Philippe (2002), "L'approche biographique de la nuptialité", in: G. Caselli, J. Vallin and G. Wunsch, eds., *Démographie : Analyse et synthèse*, vol. II, Paris, INED, p. 51-74.

ANTOINE, Philippe, and Victor PICHÉ (1998), "L'insertion à Dakar et à Bamako : une comparaison des itinéraires", in: P. Antoine, D. Ouédraogo and V. Piché, eds., *Trois générations de citadins au Sahel. Trente ans d'histoire sociale à Dakar et à Bamako*, Paris, L'Harmattan, p. 11-44.

ANTOINE, Philippe, Dieudonné OUÉDRAOGO and Victor PICHÉ (1998), *Trois générations de citadins au Sahel. Trente ans d'histoire sociale à Dakar et à Bamako*, Paris, L'Harmattan.

BOCQUIER, Philippe (1996), *L'analyse des enquêtes biographiques à l'aide du logiciel STATA*, Paris, "Documents et Manuels du CEPED", no. 4.

CEPED/UEPA/UNESCO (1999), *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquêtes en matière de scolarisation*, Paris, "Documents et Manuels du CEPED", no. 9.

CLIGNET, R., and M. PILON (2001), "Questionnements méthodologiques sur la mesure des inégalités de scolarisation entre garçons et filles en Afrique, à partir de données d'enquêtes", contribution to the international conference "*Genre, population et développement en Afrique*", UEPA-INED-ENSEA-IFORD, Abidjan, 16-21 July, 2001, 15 p.

COSIO-ZAVALA, Maria-Eugenia, Gabriel ESTRELLA, Marie-Laure COURBES and René ZENTENO (1999), "Enquête biographique de la Frontière Nord du Mexique", in: Groupe de réflexion sur l'approche biographique, *Biographies d'enquêtes. Bilan de 14 enquêtes*, series "Méthodes et Savoirs", Paris, INED/PUF, p. 317-336.

COURGEAU, Daniel, and Éva LELIÈVE (1989), *Analyse démographique des biographies*, Paris, INED.

COURGEAU, Daniel, and Éva LELIÈVRE (1996), "Changement de paradigme en démographie", *Population*, no. 3, p. 645-653.

GÉRARD, Étienne (1999), "Présentation", in: É. Gérard, ed., *Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*, series "Les Cahiers ARES", no. 1, Paris, p. 5-17.

Groupe de réflexion sur l'approche biographique (1999), *Biographies d'enquêtes. Bilan de 14 enquêtes*, series "Méthodes et Savoirs", Paris, INED/PUF.

LELIÈVRE, Éva, and Arnaud BRINGUÉ (1998), *Manuel pratique pour l'analyse statistique des biographies*, series "Méthodes et Savoirs", Paris, INED/PUF.

LLOYD, Cynthia, and Ann BLANC (1996), "Children's schooling in sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers, and others", *Population and Development Review*, vol. 22, no. 2, p. 265-298.

MARCOUX, Richard, Mamadou K. KONATÉ, Aka KOUAMÉ, Dieudonné OUÉGRAOGO and Victor PICHÉ (1995), "L'insertion urbaine à Bamako : présentation de la recherche et de la méthodologie de l'enquête", in: P. Antoine and A. B. Diop, eds., *Itinéraires, réseaux et insertion urbaine*, Dakar, series "Mémoires de l'Institut Fondamental d'Afrique Noire (IFAN)", p. 27-37.

MARCOUX, Richard, Sékou Oumar DIARRA, Mamadou Kani KONATÉ and Mouhamadou GUEYE (1999), "Saisir la dynamique familiale pour comprendre la scolarisation des enfants : éléments d'une méthodologie expérimentée au Mali", contribution to the CICRED international seminar "*Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*", Ougadougou, November, 1999.

MARCOUX, Richard, Mouhamadou GUEYE and Mamadou K. KONATÉ (2002), "Environnement familial, itinéraires scolaires et travail des enfants au Mali", contribution to the international conference "*Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes et pluralité des parcours*", AIDELF, Dakar, vol. 2, p. 87-97.

MIER Y TERÁN, Marta, and Cecilia RABELL ROMERO (2002), "Résidence, scolarité et travail des enfants et des jeunes adolescents au Mexique au 20e siècle", contribution to the international conference "*Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes et pluralité des parcours*", AIDELF, Dakar, vol. 2, p. 97-107.

OKODJIE, C. (2001), "La sous-scolarisation des filles vue à travers le programme de recherche de l'Académie Africaine des Sciences", contribution to the international conference "*Genre, population et développement en Afrique*", UEPA-INED-ENSEA-IFORD, Abidjan, 16-21 Juy, 2001, 25 p.

OUÉDRAOGO, Dieudonné, and Victor PICHÉ, eds. (1995), *L'insertion urbaine à Bamako (Mali)*, Paris, Karthala.

PILON, Marc (1995), "Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires", *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, no. 3, Paris, ORSTOM, p. 697-718.

PILON, Marc (2002), "Disparités intra-urbaines en matière de scolarisation à Ouagadougou", contribution to the conference "*La recherche face aux défis de l'éducation au Burkina Faso*", INSS-IRD, Ouagadougou, 19-22 November, 2002, 17 p.

PILON, Marc, and Yacouba YARO, eds. (2001), *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, UEPA, Dakar.

PILON, Marc, Étienne GÉRARD and Yacouba YARO (2001), "Introduction", in: M. Pilon and Y. Yaro, eds., *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, UEPA, Dakar, p. 5-15.

POIRIER, Jean, Victor PICHÉ, Gaël LE JEUNE, Bonayi DABIRÉ and Hamdou Rabby WANE (2001), "Projet d'étude des stratégies de reproduction des populations sahéliennes à partir de l'enquête ''Dynamique migratoire, insertion urbaine et environnement au Burkina Faso'", *Cahiers québécois de démographie*, vol. 30, no. 2, p. 289-309.

SCHOUMAKER, Bruno, and Bonayi DABIRÉ (2002), "Note d'information sur l'enquête communautaire en milieu rural Burkinabè", unpubl., Université de Montréal, 10 p.

TRUSSELL, J., R. HANKINSON and J. TILTON (1992), *Demographic Applications of Event History Analysis*, Oxford, International Studies in Demography, Clarendon Press.

ZOUNGRANA, Cécile-Marie, and Richard MARCOUX (1999), "Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à Bamako", in: *Troisième conférence africaine sur la population*, Durban, December, 1999, vol. III, p. 537-561.

ZOUNGRANA, Cécile-Marie, Joel TOKINDANG, Richard MARCOUX and Mamadou KONATÉ (1998), "La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches", in: M.-F. Lange, ed., *L'école et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, p. 167-196.

GASTINEAU, Bénédicte, 2003. « Les facteurs de la déscolarisation en milieu rural tunisien. L'exemple de la Kroumirie et d'El Faouar », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 103-123.

LES FACTEURS DE LA DÉSCOLARISATION EN MILIEU RURAL TUNISIEN. L'EXEMPLE DE LA KROUMIRIE ET D'EL FAOUAR

Bénédicte GASTINEAU

IRD, Laboratoire Population-Environnement
Université Saint-Charles, Marseille, France

Résumé

Le succès des politiques scolaires en Tunisie ne doit pas cacher la permanence de certaines inégalités. II existe au moins une double inégalité d'accès à l'école : selon le sexe et le milieu de résidence. Les facteurs qui entravent encore l'accès des ruraux à l'école sont mal connus : avec le manque d'infrastructure, l'implication des enfants dans le travail domestique et agricole figure parmi les obstacles les plus souvent cités.

L'étude de deux zones rurales montre que les raisons de la déscolarisation ne sont pas toujours le travail agricole des enfants, ni l'éloignement des écoles. Pour une première zone, la Kroumirie, la nécessité d'une pluri-activité pour se soustraire à des situations de forte précarité explique la déscolarisation. À El Faouar, le contexte économique plus favorable qu'en Kroumirie et le système de production oasien favorisent la diffusion de la scolarisation. Nombreux sont les garçons qui poursuivent leurs études jusqu'au baccalauréat. Quant aux filles, leur scolarisation est plus longue que dans beaucoup d'autres zones rurales, leur niveau d'études est valorisé à travers les stratégies matrimoniales.

L'article met ainsi l'accent sur la complexité de la relation « stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques » et sur la nécessité de contextualiser l'étude de ces stratégies.

Mots-clés *: Tunisie, Milieu rural, Déscolarisation, Travail, Migration.*

1. La réussite des politiques scolaires en Tunisie et la persistance d'inégalités spatiales et de genre

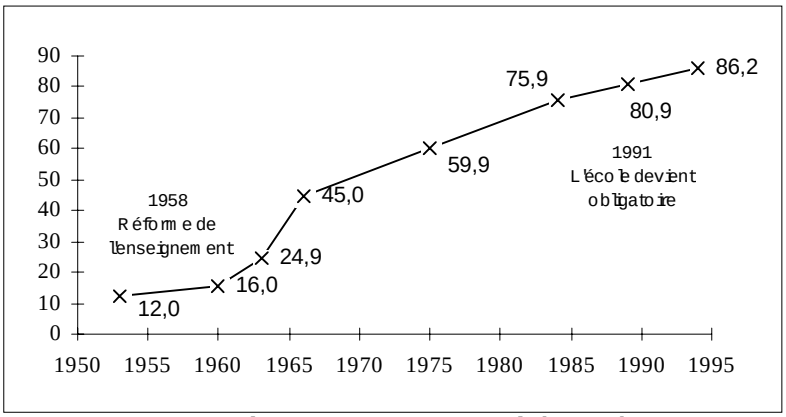
En 1953, à la veille de l'Indépendance (1956), le taux de scolarisation à l'école primaire (6-14 ans) en Tunisie est de 12 %. Les élèves sont pour la plupart des garçons et des urbains. Cohabitent alors plusieurs systèmes de scolarisation (écoles franco-arabes, écoles françaises, écoles coraniques) qu'une réforme unifie en 1958. Cette réforme est ambitieuse et souhaite aboutir à la démocratisation de l'école (article 2 de la loi du 4 novembre 1958). Des moyens très importants ont été mis en œuvre : entre 1964 et 1968, un quart du budget de l'État est alloué à l'enseignement. Le nombre de classes est multiplié environ par 2 en 8 ans (entre 1958-1959 et 1966-1967) et le nombre d'instituteurs par 2 en 5 ans (entre 1958-1959 et 1963-1964). La démocratisation est devenue effective grâce à une forte distribution de bourses d'étude provenant soit du Secrétariat d'État à l'Éducation Nationale, soit de Comités de Solidarité officiant au niveau des régions (Sraieb, 1977).

La progression de la scolarisation s'est faite dans un contexte économique plutôt favorable jusqu'au début des années 1980 et avec des perspectives d'emploi optimistes à la sortie de l'école. La Tunisie a perdu, au moment de l'Indépendance, une grande partie de ses cadres. Il fallait donc les remplacer. Le développement du système scolaire a permis d'en former et d'en recruter un grand nombre.

Le taux de scolarisation a rapidement augmenté après 1958. Dès le début des années 1970, la moitié des 6-14 ans[1] fréquentent les établissements d'enseignement primaire. Le taux de scolarisation n'a cessé de croître et, en 1991, lorsque l'école devient obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans (article 2 de la loi du 6 août 1991), il est déjà supérieur à 80 % (figure 1).

1. Le premier cycle de l'école de base accueille les enfants de 6 à 14 ans, les taux de scolarisation officiels (nombre d'enfants scolarisés de 6-14 ans rapporté à la population de 6-14 ans) sont calculés sur cette tranche d'âge.

Figure 1
Taux de scolarisation des 6-14 ans en Tunisie (%)

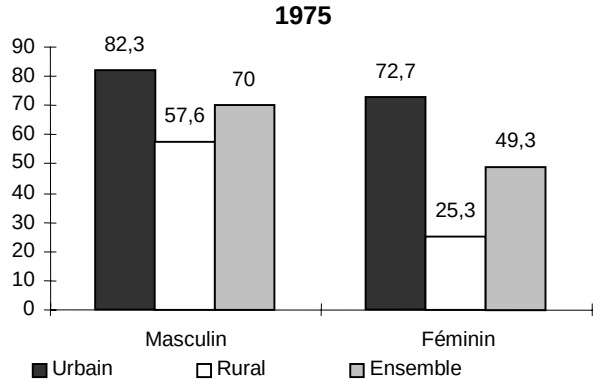


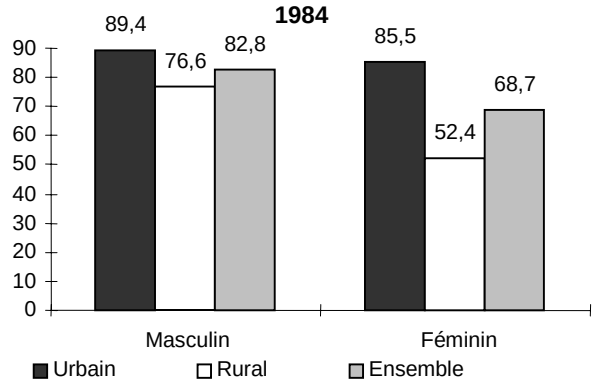
Sources : Sraieb, 1977, et recensements de la population.

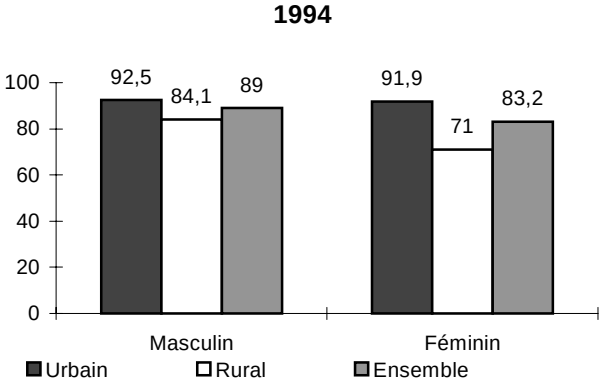
Dans la loi d'août 1991, des sanctions sont prévues pour le tuteur « qui s'abstient d'inscrire son enfant à l'un des établissements de l'enseignement de base ou le retire avant 16 ans alors qu'il est à même de continuer normalement ses études ». Sont exemptés de sanctions les ménages qui habitent à 2 km ou plus de l'école primaire. Au recensement de 1994, 18 % des logements sont éloignés de plus de 2 km d'une structure scolaire de base - en milieu rural, ce chiffre atteint 43 %. Actuellement, presque tous les enfants sont inscrits à l'école primaire : le taux de scolarisation atteint 86 % en 1994 (INS, 1996).

Le succès des politiques scolaires en Tunisie ne doit pas cacher la permanence de certaines inégalités d'accès à l'éducation. Il existe au moins une double inégalité : selon le sexe et le milieu de résidence (figures 2). C'est d'abord dans les villes que la scolarisation primaire a le plus progressé : dès 1975, dans les zones urbaines, une large majorité des filles comme des garçons fréquentent l'école primaire. La même année, en milieu rural, seulement 58 % des garçons de 6-14 ans sont scolarisés et surtout les trois quarts des filles échappent à l'école ; les inégalités entre les milieux de résidence sont donc flagrantes. Pour les garçons, elles vont petit à petit se résorber, même si, en 1994, les jeunes ruraux sont toujours moins scolarisés que les garçons urbains et que les filles urbaines. Les filles rurales, quant à elles, subissent toujours la double inégalité. En 1994, les taux de scolarisation au primaire sont de 84 % pour les garçons et de 71 % pour les filles.

Figures 2
Taux de scolarisation des 6-14 ans par milieu de résidence et sexe
en 1975, 1984 et 1994 (Source : CREDIF, 1996)







Dans l'enseignement secondaire, les taux de scolarisation restent faibles (44 % en 1990) et les inégalités sont nettement plus fortes qu'à l'école de base : la plupart des filles rurales (79 %) ne dépassent pas le niveau d'instruction primaire (CREDIF, 1996). L'accès au cycle secondaire est soumis à l'obtention du diplôme de fin d'études primaires. Les filles ont un taux de réussite à cet examen meilleur que les garçons : en 1995, 62 % des filles ont obtenu le diplôme de fin de premier cycle, contre 59 % des garçons (CREDIF, 1996) et pourtant, elles sont plus nombreuses à abandonner l'école à la fin du cycle primaire. Toutes les statistiques disponibles permettent, d'ailleurs, d'affirmer que le phénomène d'abandon scolaire chez les filles n'est pas lié à un taux plus élevé d'échec scolaire.

Les facteurs qui entravent encore l'accès des ruraux à l'école secondaire sont mal connus. L'éloignement des écoles, l'implication des enfants dans les tâches domestiques et dans le travail agricole sont souvent cités comme les principaux obstacles aux progrès de la scolarisation dans le milieu rural.

2. Les taux de scolarisation par âge et sexe en milieu rural distincts d'une zone rurale à l'autre

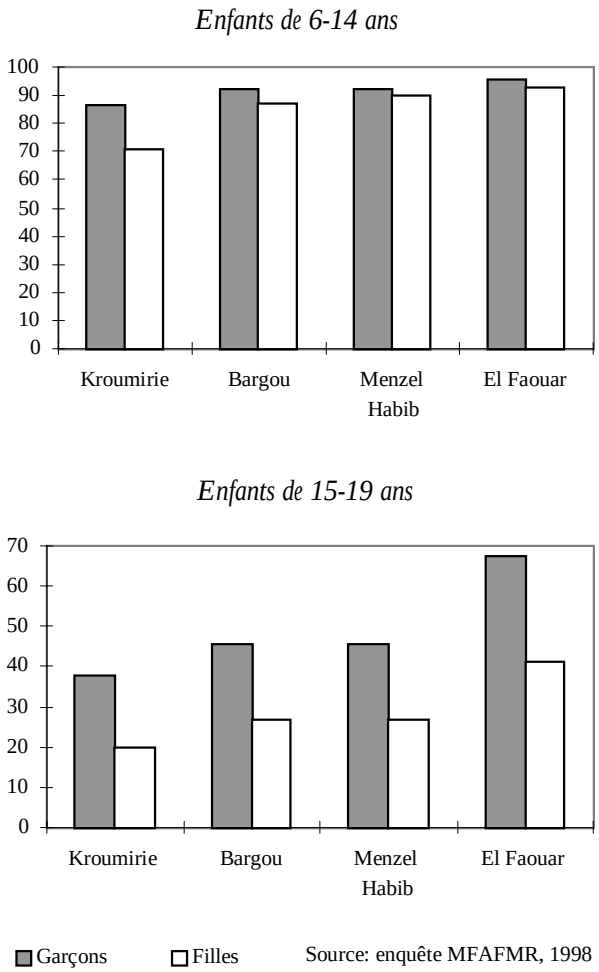
Il faut souligner, tout d'abord, qu'en matière de stratégie éducative, il n'est pas satisfaisant de faire une simple opposition entre zone urbaine et zone rurale. Les résultats d'une enquête menée en 1998 en Tunisie[2] montrent combien le milieu rural recouvre des réalités et des comportements très divers en ce qui concerne la scolarisation des enfants. Cette enquête, intitulée « Mobilité, fécondité et activité des femmes en milieu rural » (MFAFMR), a été menée dans quatre sites, tous en milieu non communal, du Nord au Sud de la Tunisie (voir la carte de localisation en annexe) :

---

2. Cette enquête a été réalisée par le Centre de Recherche, d'Études et d'Information sur la femme (Tunis) et la mission tunisienne de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD-Tunis) dans le cadre d'un programme de recherche DYPEN, mené conjointement par l'IRD et sept institutions tunisiennes. L'enquête « Mobilité, fécondité et activité des femmes en milieu rural » (MFAFMR) a porté sur 1 247 ménages, soit 8 118 personnes, pour lesquelles nous disposons, entre autres informations, du niveau de scolarisation atteint ou en cours (pour plus d'informations sur l'enquête, on peut lire Sandron et Gastineau, 2001).

- les délégations d'Aïn Draham et de Tabarka, en Kroumirie,
- la délégation de Bargou,
- la délégation de Menzel Habib,
- les oasis de Sabria et d'El Faouar dans la délégation d'El Faouar.

Figures 3
Taux de scolarisation dans les quatre zones d'enquête



Source: enquête MFAFMR, 1998

Le taux de scolarisation des 6-14 ans relevé lors de nos enquêtes est de 73 % ; 75 % des garçons et 69 % des filles sont scolarisés. Des disparités importantes existent d'une zone à l'autre (figures 3). C'est en Kroumirie que les taux de scolarisation sont les plus faibles et les inégalités entre les sexes sont les plus importantes : 29 % des jeunes filles de 6-14 ans ne vont pas à l'école. Cette spécificité de la Kroumirie apparaît encore plus nettement si l'on s'attarde sur les taux de scolarisation des 15-19 ans. Un nombre important d'enfants quittent l'école après l'enseignement de base. En Kroumirie, seuls 20 % des filles et 37 % des garçons de 15-19 ans vont à l'école. À l'opposé, à El Faouar, les enfants bénéficient d'une bonne scolarisation : à 15-19 ans, ils sont encore nombreux à fréquenter un établissement scolaire : 67 % des garçons et 41 % des filles.

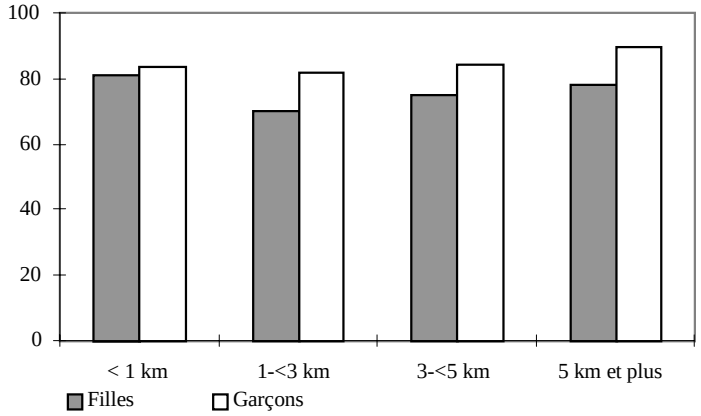
Comment expliquer les différences de scolarisation inter- et intra-zones ? Les facteurs de déscolarisation peuvent être de deux ordres, ils dépendent de l'offre ou de la demande. Dans cette perspective, un facteur explicatif des différences de scolarisation pourrait être l'éloignement des écoles. Certes, les ménages de Kroumirie sont en moyenne beaucoup plus éloignés des écoles primaires et encore plus des établissements secondaires que les habitants d'El Faouar. La distance moyenne à l'école de base est de 2,3 kilomètres en Kroumirie contre 0,6 à El Faouar.

Si la distance à l'école permet d'expliquer les différences inter-zones, elle donne peu d'indications quant aux différences intra-zone. En Kroumirie, on n'observe aucune relation entre l'éloignement des structures scolaires et le taux de fréquentation des écoles (figure 4). Autrement dit, des enfants qui devraient être scolarisés (qui résident à moins de 2 km d'une école) ne le sont pas, et inversement des enfants fréquentent l'école alors qu'ils pourraient être dispensés. De plus, la distance à l'école permet difficilement d'expliquer les inégalités entre les sexes que nous avons observées dans toutes les zones d'enquête.

Puisque, dans les régions qui nous intéressent, l'offre de scolarisation n'explique pas les différences de stratégie éducative d'une famille à l'autre, nous mettrons l'accent sur la demande en matière de scolarisation en la reliant au besoin de main-d'œuvre familiale et en la replaçant dans le contexte agricole et économique local. À travers l'exemple de deux zones d'étude, nous voudrions montrer combien le phénomène d'abandon scolaire est complexe et fortement lié aux conditions de vie

des ménages, d'où la nécessité d'approfondir l'analyse en tenant compte des disparités régionales.

Figure 4
Taux de scolarisation des 6-14 ans en Kroumirie, par sexe et selon la distance entre le logement et l'école primaire



Source : enquête MFAFMR, 1998.

3. L'activité agricole et domestique des enfants : un obstacle à leur scolarisation ?

En Kroumirie comme à El Faouar, les ménages sont avant tout des exploitants agricoles, ils possèdent des terres et un cheptel[3]. Cependant, l'activité agricole, telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, est fortement compromise par la dégradation des conditions environnementales de production (saturation foncière, pénurie d'eau). Répondant à de tels contextes économiques et environnementaux plus ou moins favorables, les ménages adoptent de nouvelles stratégies dont la scolarisation est une composante essentielle.

En Kroumirie, la dégradation, l'érosion des sols et l'interdiction faite aux ménages d'exploiter la forêt qui les entoure rend l'activité agri-

3. En Kroumirie, 83 % des ménages cultivent une terre et 73 % ont un cheptel ; à El Faouar, les chiffres sont respectivement de 81 % et 80 %.

cole peu rentable. Après l'Indépendance, alors que la population connaît encore une forte croissance démographique dans la région, le Code Forestier (1958) limite les droits d'exploitation des ressources forestières et l'extension des surfaces disponibles pour les activités agricoles. Cette situation aboutit, dès les années 1970, à un morcellement des exploitations jusqu'à obtenir de très petites surfaces. Les chefs de ménage ont abandonné l'agriculture au profit d'emplois salariés ruraux ou citadins lorsqu'ils peuvent migrer. Les ménages ont adopté des stratégies de survie fondées sur la pluri-activité, dans lesquelles s'insèrent les choix entre travail et scolarisation des enfants.

À El Faouar, l'activité agricole est actuellement plutôt rentable grâce à la culture de palmiers dattiers dont les récoltes (la *deglet nour)* sont exportées, mais les surfaces cultivables sont limitées et surtout l'eau est, à moyen terme, une ressource épuisable. Le système de production est donc menacé. Tous les enfants des exploitants actuels ne pourront pas bénéficier d'une parcelle dans l'oasis, les propriétés sont déjà très morcelées. Compte tenu de cet environnement, la scolarisation des enfants est favorisée à plusieurs titres : par le niveau de vie des ménages et par le fait que le système de production requiert de moins en moins de main-d'œuvre non qualifiée. Par conséquent, nous verrons que les choix de scolarisation répondent à des objectifs à plus long terme et surtout, pour les filles, à des exigences sociales nouvelles.

Afin de vérifier la relation entre les besoins en main-d'œuvre et la scolarisation des enfants, nous avons classé les ménages en quatre groupes[4] :

* Les ménages non exploitants *(ne)* n'ont ni terre ni cheptel. Ils n'ont pas de besoin en main-d'œuvre familiale.
* Les exploitants agricoles du *Groupe* 1 produisent pour leur propre consommation (ou pour le troc). Ils ont de petites surfaces de terre et des petits cheptels (principalement des ovins), leur activité agricole occupe très peu d'actifs.
* Les exploitants du *Groupe* 2 vendent une partie de leur production. La vente est surtout importante les « bonnes années », années où les conditions climatiques sont favorables. La main-d'œuvre sur ces exploitations est presque exclusivement familiale.

---

4. Cette typologie a été construite à partir d'une enquête socioéconomique et agronomique réalisée sur la même zone, dans les mêmes ménages, toujours dans le cadre du programme de recherche DYPEN.

* Les exploitants du *Groupe* 3 produisent pour vendre. Ils ont les superficies exploitées et/ou les cheptels les plus importants. Le niveau de mécanisation est faible dans les régions étudiées. Des choix sont opérés entre main-d'œuvre familiale et main-d'œuvre salariée.

L'agriculture familiale est une caractéristique essentielle du milieu rural étudié. Il s'agit de petites ou moyennes exploitations fondées sur le travail familial et peu mécanisées.

Tableau 1
Répartition (%) des ménages par groupe
à El Faouar et en Kroumirie

Groupe	Kroumirie	El Faouar
Groupe 1	46,5	26,4
Groupe 2	15,9	40,8
Groupe 3	27,7	14,0
Non exploitants	9,9	18,8
Total	100,0	100,0
Nb. de ménages	*314*	*314*

Source : enquête MFAFMR, 1998.

4. Activité et scolarisation des enfants en Kroumirie

En Kroumirie, l'activité agricole étant peu rentable, elle est dévalorisée. Par conséquent, les hommes la délaissent de plus en plus pour chercher du travail salarié extra-agricole et, quelle que soit la taille de l'exploitation, l'activité agricole est souvent confiée aux femmes et aux enfants. Ces derniers assument beaucoup de travaux quotidiens : garde du bétail, soins des animaux, mais aussi semis et récoltes.

Les enfants sont de plus en plus sollicités pour garder les troupeaux. Depuis l'Indépendance, en Kroumirie, les effectifs des troupeaux diminuent, les troupeaux ne justifient plus d'être conduits sur de grandes distances et le gardiennage des petits ruminants ne requiert plus de main-d'œuvre spécialisée (Bouju, 1997). Il y a un repli vers une main-d'œuvre non qualifiée (les femmes et les enfants). D'après notre enquête, chez les exploitants qui ont le plus d'animaux *(groupes* 2 *et* 3), les enfants assument seuls la garde du troupeau dans plus de 20 % des ménages.

L'agriculture étant peu rentable, les ménages adoptent des stratégies de pluri-activité à la recherche de revenus extérieurs. Les emplois salariés locaux sont peu nombreux et très précaires. De plus en plus, les actifs ont recours à la migration. Si la migration des hommes est relativement récente, celle des jeunes filles est beaucoup plus ancienne. En effet, des réseaux bien organisés fournissent aux Tunisois des employées de maison qui viennent presque exclusivement de la région de Béja et Jendouba dont fait partie notre zone d'enquête. Les jeunes filles partent vers 14 ans et ne reviennent définitivement en Kroumirie que lorsqu'elles ont atteint l'âge du mariage. Pendant leur séjour à Tunis, leurs revenus sont intégralement et directement versés à leur père. C'est souvent le seul revenu fixe de la famille. Ceci explique que la migration féminine est fréquente malgré qu'elle soit désapprouvée socialement. Les jeunes filles qui reviennent de Tunis ont beaucoup de difficultés à se marier en Kroumirie, elles ont mauvaise réputation. Les hommes craignent qu'elles ne soient plus vierges ou qu'elles aient pris de mauvaises habitudes « à la ville ». Et pourtant, au moment de l'enquête MFAFMR, en 1998, 7 % des filles de 10-14 ans étaient parties en migration pour occuper ce type d'emplois, 22 % des filles célibataires de 15-19 ans et 26 % de celles de 20-24 ans. Étant employées de maison à temps plein, elles ne sont pas scolarisées. Cette activité entre, bien évidemment, en concurrence directe avec la scolarisation.

Tableau 2
Taux de scolarisation des enfants en Kroumirie selon le type de ménage

Âge / Sexe	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Non exploit.
6-14 ans				
Garçons	81,8	84,3	75,6	94,1
Filles	69,6	68,7	59,4	94,7
15-19 ans				
Garçons	31,0	35,3	50,0	*
Filles	18,4	18,2	11,5	*

* effectifs trop faibles. Source : enquête MFAFMR, 1998.

Au sein des familles, les choix en matière de scolarisation des enfants vont se faire en fonction, d'une part, de ce contexte agricole et

économique, d'autre part, de leurs ressources propres - économiques et en capital humain. Plusieurs stratégies sont donc possibles.

L'observation du tableau 2 montre une relative similitude des taux de scolarisation dans les *groupes 1 et 2*. Cependant, ces chiffres sont le résultat de stratégies différentes.

Dans la catégorie que nous pourrions qualifier d'*agriculteurs marginaux* (*groupe 1*), les besoins en main-d'œuvre sont faibles. Le travail agricole est assuré par le chef de ménage (en plus d'un travail salarié) et sa femme, ses enfants y participent peu. Pourquoi alors déscolarise-t-on ces derniers ? Les garçons qui ne vont plus à l'école se déclarent tous actifs ; en fait, ils se rendent disponibles pour les emplois salariés ruraux et notamment les « chantiers de chômage ». Les chantiers de chômage sont des travaux d'utilité collective (entretien de pistes, reboisement de la forêt) organisés par les pouvoirs publics. Les hommes sont engagés à la journée. Les faibles salaires tirés de ces emplois constituent souvent une grande part du revenu total du ménage. Ce groupe de population vit dans une grande précarité. Pour les actifs, il s'agit d'être toujours disponibles pour la moindre opportunité d'emploi salarié. La scolarisation d'un fils prive les parents d'un revenu « potentiel », même s'il ne peut prétendre qu'à des emplois non qualifiés, précaires et par conséquent peu rémunérés. De plus, ces ménages ont rarement la possibilité de migrer : pour migrer, il faut une mise minimum permettant de se déplacer et d'assurer quelques dépenses sur le nouveau lieu de résidence. Quant aux filles déscolarisées, elles se déclarent le plus souvent « femmes au foyer », elles participent aux tâches domestiques, leur activité agricole est relativement faible. Les parents les déscolarisent pour deux raisons qui tiennent au fait que les ménages ont des stratégies de survie à court terme. Tout d'abord, ils cherchent à minimiser les dépenses de toute sorte, la scolarisation a un coût et, aussi minime soit-il[5], il pèse souvent lourd dans le budget familial. Ensuite, les chances des filles de valoriser leur formation scolaire sont très faibles. Les parents n'ont alors aucune motivation pour laisser leurs filles à l'école au-delà de l'enseignement de base, même si leur présence à la maison n'est pas indispensable.

---

5. Le coût de la scolarisation peut être un obstacle, surtout pour l'enseignement secondaire (le lycée est loin, les enfants doivent être internes), mais il n'est pas infranchissable, des systèmes nationaux ou régionaux de bourses d'études existent. La famille (les grands-parents), la « communauté » apportent aussi quelquefois leur soutien financier.

Les ménages du *groupe* 2 pratiquent la pluri-activité avec une forte composante migratoire. Leur activité agricole ne leur procurant que de faibles revenus, ils cherchent à multiplier les revenus extérieurs. Beaucoup de chefs de ménage (environ un sur deux) ont déjà émigré[6] vers les grandes villes pour travailler. Quand ils reviennent au village, ils reprennent leur exploitation et ont des activités salariées ponctuelles selon les offres d'emploi. La migration des enfants fait partie intégrante des stratégies familiales : 20 % des 6-19 ans ont, au moment de l'enquête, été considérés comme « émigrés », c'est-à-dire qu'ils ont quitté leur délégation d'origine depuis plus de 6 mois pour travailler. Cette migration est presque exclusivement féminine : près d'un tiers des jeunes filles (6-19 ans) ont quitté le domicile parental, et toutes sont employées de maison à Tunis. Cette offre de revenus pour les très jeunes filles compromet fortement la progression de la scolarité. Quant aux garçons non scolarisés, un petit pourcentage migre, mais la majorité s'occupent de l'exploitation agricole et surtout du cheptel, pendant que leurs pères sont salariés dans les chantiers de chômage locaux ou à Tunis. La scolarisation des garçons est souvent écourtée quand le chef de ménage (et chef d'exploitation) doit travailler en dehors de l'activité familiale ; les jeunes garçons sont alors sollicités pour prendre en charge le travail agricole.

Le *groupe 3* se distingue clairement. C'est le type de ménages où les besoins en main-d'œuvre familiale sont les plus importants. Les chefs de ménage actifs sont le plus souvent occupés sur place par leur exploitation agricole. On observe, dans ce groupe de population, une spécialisation des enfants. Des garçons sont retirés tôt de l'école pour travailler sur l'exploitation ; on peut supposer que ce sont ceux qui sont désignés comme les successeurs de leur père. Les autres fils poursuivent leurs études et sont même nombreux à accéder à l'enseignement secondaire (50 % des garçons de 15-19 ans vont au lycée). En plus du fils « futur chef d'exploitation », la main-d'œuvre familiale est fournie par les filles, qui sont massivement déscolarisées après l'école de base ; seules 11 % des 15-19 ans vont au lycée. Une partie des filles migrent (15 % des 6-19 ans ont quitté la région, dans la plupart des cas pour être « bonnes » à Tunis), les autres travaillent sur l'exploitation familiale. 42 % des adolescentes (15-19 ans) ont une activité agricole (travail

6. Nous parlons d'émigration lorsque l'individu s'est installé hors de sa délégation d'origine pour une durée supérieure à six mois.

agricole ou garde du cheptel), ce qui est beaucoup plus que dans les autres groupes (tableau 3). La division sexuelle du travail est, dans ce cas précis, très défavorable à la scolarisation des jeunes filles. Les garçons bénéficient, au contraire, du niveau de vie de leur ménage.

Tableau 3
Proportions (%) de filles qui ont une activité agricole, par âge et par groupe de ménage en Kroumirie

Groupe	6-14 ans	15-19 ans
Groupe 1	22,7	24,4
Groupe 2	14,3	30,0
Groupe 3	33,3	41,7

Source : enquête MFAFMR, 1998.

Les ménages dits *non exploitants* sont peu nombreux (moins de 10 % de l'ensemble des ménages). Ils tirent leurs revenus d'emplois salariés dans les chantiers de bâtiment et de travaux publics ou dans l'administration (administration forestière, santé, éducation). Les travailleurs indépendants (artisans, commerçants) sont rares. Les *non-exploitants* se distinguent car le taux de scolarisation des 6-14 ans est particulièrement élevé : 94 % des enfants vont à l'école au moment de l'enquête et il n'y a pas d'inégalités liées au sexe. Ces familles misent sur la formation de leurs enfants. Tout d'abord, ces ménages n'ont pas de besoin de main-d'œuvre familiale, ni d'exploitation à transmettre. Les enfants qui quittent l'école doivent donc se diriger vers le marché du travail salarié. Ils ont tout intérêt à prolonger leurs études et notamment à obtenir le baccalauréat, qui reste en Tunisie un diplôme très sélectif et nécessaire pour accéder à certains emplois administratifs. Ensuite, le niveau d'études des chefs de ménage non exploitants est largement supérieur à celui des chefs de ménage exploitants, ce qui favorise la scolarisation des enfants. Enfin, un certain nombre de ces familles disposent d'un capital social, économique et culturel plus important – il s'agit notamment du personnel de la fonction publique (infirmiers, instituteurs…) – qui facilite l'accès à l'enseignement secondaire et à l'emploi.

Ainsi, en Kroumirie, l'analyse des stratégies éducatives par type de ménage selon l'activité agricole permet de conclure que le problème de la scolarisation ne se pose réellement que lorsqu'elle entre en concurrence avec des activités économiques, c'est-à-dire quand l'enfant atteint 13 ou 14 ans. Les ménages font alors des choix entre la scolarisation, le travail familial et l'émigration de leurs enfants en fonction de leur besoin propre en main-d'œuvre et de leur insertion dans les réseaux migratoires.

5. Activité et scolarisation des enfants à El Faouar

La zone d'étude d'El Faouar regroupe deux oasis du Sud tunisien (El Faouar et Sabria) où vivent deux tribus, les Ghrib et les Sabria. L'économie repose sur le système de production oasien et sur la commercialisation des produits agricoles. La datte est un produit d'exportation. L'agriculture est un secteur d'activité rentable qui occupe 58 % de la population active. On observe, pour des raisons historiques, un nombre important – relativement à la Kroumirie – de fonctionnaires et de professions libérales (environ 7 % de la population active résidente). Les ouvriers hors agriculture et les manœuvres sont peu nombreux. La situation de l'emploi est meilleure qu'en Kroumirie : à El Faouar, 68 % des actifs ont un emploi au moment de l'enquête, contre 53 % en Kroumirie, et surtout ces emplois sont moins précaires et plus qualifiés.

Tableau 4
Taux de scolarisation (%) des enfants à El Faouar selon le type de ménage

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Non exploit.
6-14 ans				
Garçons	95,6	94,4	92,1	96,4
Filles	91,3	91,8	89,0	95,7
15-19 ans				
Garçons	63,5	66,2	60,6	68,7
Filles	40,3	30,2	54,5	40,0

Source : enquête MFAFMR, 1998

La mobilité des individus est relativement faible et ne concerne que les hommes. Les émigrants sont souvent des administratifs (policiers, professeurs…) qui ont été mutés hors de la région. Ils migrent presque toujours seuls, laissant leur femme et leurs enfants chez leur père. La dispersion familiale est peu importante : la quasi-totalité des enfants mariés des chefs de ménages que nous avons interrogés se sont installés dans la délégation d'El Faouar.

Les taux de scolarisation sont nettement plus élevés à El Faouar qu'en Kroumirie (figures 3) et les inégalités entre les sexes sont moins fortes, surtout à l'école primaire. Ce qui distingue particulièrement El Faouar dans nos zones d'enquête, c'est le taux de scolarisation élevé des filles dans l'enseignement secondaire (41 %).

Le premier résultat important est que les groupes d'agriculteurs que nous avons définis précédemment montrent une grande homogénéité de stratégies de scolarisation de leurs fils. Seule la scolarisation des filles au lycée varie d'un groupe à l'autre, nous y reviendrons. Il n'y a donc pas lieu de les différencier, mais plutôt de rechercher les facteurs qui interviennent en faveur de la diffusion et de l'allongement de la scolarisation dans toutes les catégories de population.

Tout d'abord, le système de production oasien nécessite peu de main-d'œuvre et une main-d'œuvre très spécialisée. Traditionnellement, dans les oasis, les exploitants pratiquent la culture à étages : palmiers dattiers, arbres fruitiers et maraîchage. À El Faouar, ce système a presque complètement disparu, il ne reste plus que les palmiers. Or, c'est le maraîchage et l'arboriculture qui occupaient les enfants. La culture de palmiers dattiers nécessite une main-d'œuvre adulte et qualifiée. L'élevage est une activité peu importante à El Faouar. Certes, 80 % des ménages ont un cheptel, mais ils ont en moyenne moins de 8 animaux. Ces animaux sont très souvent gardés dans la cour de la maison sous la surveillance des femmes. Il y a, par conséquent, peu de travail sur les exploitations agricoles pour les enfants, et ce quelle que soit la taille de l'exploitation. Ensuite, il n'y a pas de migration d'enfants. Dans l'enquête MFAFMR, il n'a été signalé aucun cas d'enfant de 6-19 ans habitant hors de la délégation d'El Faouar. Les revenus des actifs adultes suffisent souvent à subvenir aux besoins du ménage, il n'y a pas de raison d'envoyer les enfants en migration. Contrairement à la Kroumirie, le travail des enfants n'apparaît pas comme une nécessité économique. Travail et scolarisation n'entrent pas en concurrence.

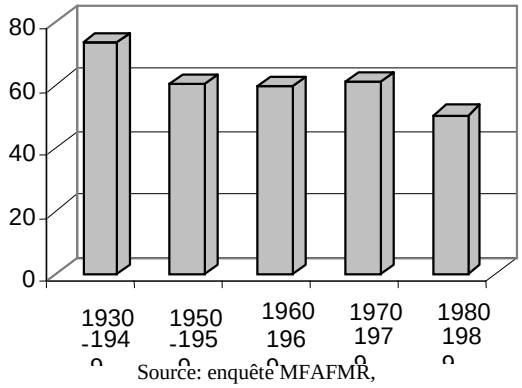
À El Faouar, l'activité féminine est quasiment nulle, 83 % de la population active est masculine et seules 35 % des femmes en âge d'activité sont occupées. Les femmes nées à El Faouar ne migrent pas. Elles se marient à El Faouar, l'endogamie est forte et elles ont peu d'occasion de quitter la région. Si les maris partent en migration, elles rejoignent les ménages de leurs beaux-parents. Les normes sociales et les systèmes de représentation de la division sexuelle du travail interdisent aux femmes et encore plus aux jeunes filles d'avoir une activité rémunérée. En Kroumirie, ces normes se sont assouplies devant la nécessité économique de multiplier les revenus extérieurs et à cause d'un type d'offre d'emplois destinés exclusivement aux femmes.

Pourquoi alors plus de 40 % des jeunes filles d'El Faouar poursuivent-elles leurs études au lycée si elles n'ont aucune perspective de vie active ? Quel intérêt les parents trouvent-ils à la scolarisation des filles ? Cet intérêt n'est pas de nature économique : la scolarisation a un coût et n'ouvre pour les femmes que très peu de perspectives d'emploi. La valorisation de la scolarisation des femmes est en partie d'ordre social. Elle intervient notamment dans les stratégies matrimoniales. Le mariage consanguin est toujours dominant, la préférence reste le mariage entre cousins germains, mais il régresse lentement (figure 5). Lorsque la jeune fille se marie hors du réseau familial proche, son niveau d'éducation est d'une grande importance. La norme sociale veut qu'on évite de placer un homme dans une position diminuée au sein de la famille en le mariant à une fille nettement au-dessus de sa condition. Les femmes éduquées devront être mariées à des hommes qui ont un niveau d'études au moins égal et de préférence supérieur (Courbage, 1999). Plus leur fille est scolarisée, diplômée, plus les parents peuvent espérer un gendre élevé dans la hiérarchie sociale et tribale. À El Faouar, la conception du mariage reste celle de l'alliance entre deux familles, le choix des brus comme celui des gendres est primordial pour le prestige social de la famille. L'éducation des filles peut servir ce prestige social.

On observe, d'ailleurs, que c'est dans les groupes où le mariage consanguin est le moins fréquent que le taux de scolarisation des filles dans le secondaire est le plus élevé. De la même façon que les stratégies de fécondité visent « à produire le plus d'hommes possibles et le plus vite possible » pour défendre les intérêts du groupe – en l'occurrence, à El Faouar, les intérêts de la tribu – on peut penser que les stratégies éducatives visent à produire des hommes et des femmes les plus éduqués possibles. Les conflits d'intérêt entre les Sabria et les Ghrib sont

nombreux, notamment dans l'attribution des nouvelles parcelles oasiennes. Leurs forces sont politiques, économiques et symboliques, les stratégies de scolarisation entrent dans ce cadre.

Figure 5
Proportion (%) de mariages consanguins à El Faouar
selon l'année de consommation du mariage



Source: enquête MFAFMR, 1998.

Il ne s'agit là que d'hypothèses pour expliquer la scolarisation féminine. Il faut préciser que la scolarisation des filles dans le secondaire est récente, elle coïncide avec la construction du collège et lycée à El Faouar, il y seulement à peine 10 ans. Avant, pour poursuivre ses études secondaires, il fallait se déplacer vers la ville la plus proche (Kébili ou Gabès). Il était alors tout à fait impossible qu'une jeune fille quitte l'oasis pour étudier.

On trouve aujourd'hui à El Faouar des générations de jeunes filles avec un baccalauréat, qui ne peuvent pas avoir de vie active et qui ont peu d'occasion de faire valoir leur niveau d'éducation. Elles sont pour l'instant relativement peu nombreuses, mais de plus en plus de femmes vont sortir diplômées du lycée. Il sera intéressant d'observer à long terme les effets sur les comportements démographiques et surtout sur les relations de genre dans cette société où, pour l'instant, le statut de la femme reste très dévalorisé.

6. Conclusion

Il faut tout d'abord noter la forte progression de la scolarisation primaire en Tunisie, en milieu urbain comme en milieu rural. Des inégalités persistent entre les milieux communal et non communal, mais elles tendent à se résorber. Il semble maintenant acquis pour tous les parents que les jeunes enfants doivent aller à l'école. Les parents sont convaincus de l'importance d'avoir un minimum de bases en lecture et en calcul qui leur font souvent défaut à eux.

L'analyse plus précise des stratégies de scolarisation dans deux zones rurales tunisiennes a permis de montrer combien les choix d'éducation sont complexes et soumis à de nombreux facteurs d'ordre socio-économique. Les différences entre les zones et entre les groupes de population à l'intérieur d'une même zone sont de nature diverse, mais partout l'abandon scolaire est plus fort chez les jeunes filles.

Si l'activité salariée des femmes progresse en Tunisie, il n'en est rien dans nos zones d'enquête, même si les femmes jouent un rôle économique très important. Leur travail reste informel et en aucun cas elles ne peuvent prétendre à des emplois qualifiés, surtout dans une situation où le chômage des hommes est très fort. Les parents sont peu motivés pour investir dans la scolarisation de leurs filles. D'autant plus qu'une fois mariées, elles n'apportent aucun soutien à leurs parents.

L'étude de la Kroumirie est intéressante car cette région présente une spécificité : l'opportunité offerte aux jeunes filles d'aller travailler à Tunis. Ce type d'emploi compromet leur scolarisation et donc renforce la ségrégation entre les sexes déjà importante dans les ménages ruraux. Les parents ont tout intérêt à faire travailler au maximum leur fille avant son mariage, surtout que l'intégralité de ses revenus leur est versée. La migration à Tunis sert ces objectifs. Plus la jeune fille part jeune, plus les revenus qu'elle génère seront importants, le temps passé en scolarité joue donc contre les intérêts économiques des parents. Notre questionnement portait plus précisément sur la relation entre les besoins en main-d'œuvre familiale et les stratégies de scolarisation. En Kroumirie, nous pouvons donc conclure que le facteur le plus important n'est pas le besoin de main-d'œuvre sur l'exploitation agricole, mais bien la nécessité d'une pluri-activité pour se soustraire à des situations de précarité créées par une très faible rentabilité de l'activité agricole. La progression de la scolarisation des enfants, surtout dans le secondaire, est entravée par la recherche d'un « taux d'occupation ré-

munérée maximal », motivée par une productivité marginale nulle (ou presque) des exploitations familiales et le besoin de liquidités pour la consommation courante du ménage (Saïdi, 1998).

À l'opposé, à El Faouar, les enfants ont une activité agricole relativement faible, ils travaillent peu dans l'oasis. L'abandon de certaines pratiques culturales comme le maraîchage et les arbres fruitiers les a rendus de moins en moins utiles sur l'exploitation. Les besoins en main-d'œuvre familiale ne déterminent pas les stratégies de scolarisation. Le contexte économique favorable, la proximité du lycée favorisent la diffusion de la scolarisation. Une proportion importante des garçons poursuivent leurs études au moins jusqu'au baccalauréat. Quant aux filles, elles sont certes moins nombreuses à accéder à l'enseignement secondaire que les garçons, mais leur parcours scolaire est néanmoins plus long que dans beaucoup d'autres zones rurales tunisiennes. Nous l'avons expliqué par des facteurs d'ordre social comme les stratégies matrimoniales. La scolarisation des enfants à El Faouar participe au dynamisme économique de la région, notamment dans un contexte d'intensification du tourisme dans le Sud tunisien. Si l'activité agricole périclite, la population jeune sera préparée à s'insérer sur le marché du travail national, beaucoup mieux préparée que la population de la Kroumirie.

Cette étude comparative sur deux régions montre bien, d'une part, la nécessité de contextualiser l'analyse des stratégies éducatives, d'autre part, la pertinence d'une approche micro-sociale et micro-démographique dans ce champ de recherche.

Références bibliographiques

BOUJU, S. (1997), *Le développement durable en questions : regard croisé Nord-Sud sur deux régions de montagne méditerranéennes en France (préalpes de Dignes) et en Tunisie (Khroumirie)*, Paris, Thèse de troisième cycle, Université de Paris-Sorbonne.

CREDIF (CENTRE DE RECHERCHE, D'ÉTUDE, D'INFORMATION ET DE DOCUMENTATION) (1996), *Femmes rurales de Tunisie*, CREDIF, Tunis.

COURBAGE, Y. (1999), *Nouveaux horizons démographiques en Méditerranée*, INED-PUF, Paris, Travaux et documents, n° 142.

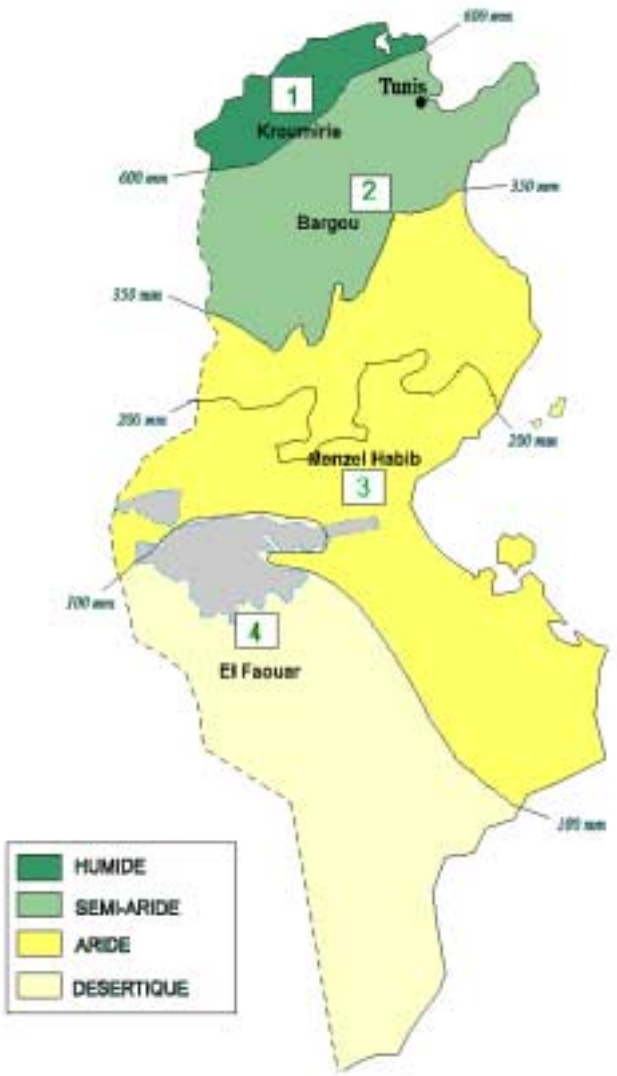
INS (INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE) (1996), *Recensement général de la population et de l'habitat - 1994*, INS, Tunis.

SANDRON, F., et B. GASTINEAU, éd. (2001), *Dynamiques familiales et innovations sociodémographiques. Études de cas dans les pays du Sud*, L'Harmattan, coll. « Populations », Paris.

SRAIEB, N. (1977), « Mutations et réformes de structures de l'enseignement en Tunisie », *Annuaire de l'Afrique du Nord-1967*, CNRS, Paris, p. 45-114.

SAÏDI, M. (1998), « La pluri-activité comme stratégie de survie des populations rurales précaires en Tunisie, limites internes et contraintes externes », *Revue d'Économie Régionale et Urbaine*, n° 5, p. 777-799.

Annexe. Localisation des zones d'enquête



Dessin : Ayari H., IRD Tunis, 1999.

MARCOUX, Richard, 2003. « Entre l'école et la fabrique : une analyse exploratoire de la fréquentation scolaire et du travail des enfants dans la ville de Québec en 1901 », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 125-151.

ENTRE L'ECOLE ET LA FABRIQUE : UNE ANALYSE EXPLORATOIRE DE LA FREQUENTATION SCOLAIRE ET DU TRAVAIL DES ENFANTS DANS LA VILLE DE QUEBEC EN 1901

Richard MARCOUX

Département de sociologie, Université Laval
Québec, Canada

Résumé

Nos travaux sur l'enfance en milieu urbain au Mali ont permis de mettre en évidence l'importance des activités effectuées par les enfants qui ne fréquentent pas l'école. Ceci nous a conduit à cerner un peu mieux le rôle économique des enfants dans les stratégies de subsistance des ménages urbains. Nous avons ainsi avancé l'hypothèse que ce rôle économique des enfants semblait non seulement entraver leur scolarisation mais pouvait également nous permettre de mieux comprendre les comportements relativement natalistes des populations maliennes. Dans un contexte social, économique et historique complètement différent, celui de la ville de Québec en 1901, qu'en est-il de l'importance de la contribution des enfants aux activités de subsistance de leur ménage ? Se pourrait-il que la place occupée par les enfants dans les activités de production des ménages de Québec puisse nous permettre de mieux circonscrire les facteurs expliquant le régime démographique de cette région francophone d'Amérique, reconnue notamment pour la fécondité presque légendaire de sa population au 19e siècle ?

L'objectif de notre communication est de présenter les repères d'une problématique de recherche, qui pourrait permettre de lever le voile sur la forte fécondité qui semble avoir caractérisé la population de la ville de Québec au tournant du siècle dernier et ce, en examinant le rôle et la place des enfants dans les activités de subsistance. Après un bref survol du contexte général qui caractérise la ville de Québec en 1901 et qui nous conduit à mettre en relief les processus de segmentation spatiale et ethno-religieuse (1re partie), nous nous penchons sur quelques-unes des mesures législatives en matière de scolarisation et de travail des enfants au Québec au cours du 19e et du 20e siècle (2e partie). L'examen des sources de données utilisées (3e partie) nous conduit ensuite à examiner les activités des enfants de 6 à 14 ans à Québec (4e partie). Nous distinguons trois formes d'activité : la fréquentation scolaire, le travail déclaré comme tel et enfin, la « non-activité » que nous associons ici davantage au travail ménager qui s'inscrit à l'intérieur des activités du ménage. Chacune de ces formes d'activité est étudiée en fonction de l'âge des enfants, de leur sexe, de leur zone de résidence et de leur appartenance ethno-religieuse. Dans le cadre de cette première analyse exploratoire, nous voulons tout simplement tenter de dégager les différences qui peuvent exister entre divers segments de la population de Québec.

Mots-clés *: Travail des enfants, Éducation, Histoire de l'enfance, Ville, Québec.*

1. Introduction[1]

Dans les pays du Nord, les enfants de moins de 15 ans sont largement occupés par les activités scolaires. L'école étant obligatoire dès l'âge de 6 ans, on peut estimer à plus d'une trentaine d'heures par semaine le temps consacré à la fréquentation de l'école pour chacun des enfants dans la vaste majorité des pays dits développés. Il en est toutefois autrement dans les pays peu ou non industrialisés. Nos travaux sur

---

1. Cette recherche s'inscrit dans le cadre des activités du programme de recherche « Population et histoire sociale de la ville de Québec » du Centre interuniversitaire d'études québécoises (PHSVQ/CIEQ), programme que je coordonne en collaboration avec Marc St-Hilaire, professeur au Département de géographie de l'Université Laval. J'aimerais remercier Charles Fleury, Sophie Goulet et Valérie Laflamme, étudiants aux études supérieures au Département de sociologie et assistants de recherche pour l'aide précieuse qu'ils m'ont apportée lors de la préparation de la communication à l'origine de ce texte. Le programme PHSVQ bénéficie d'une subvention du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR).

le Mali nous ont conduit à dégager de certaines enquêtes récentes l'importance des tâches effectuées par les élèves et les enfants qui ne fréquentent pas l'école et à cerner ainsi le rôle économique des enfants dans les stratégies de subsistance des ménages (Marcoux, 1994, 1995, 1998). Nous avons alors avancé l'hypothèse que ce rôle économique important des enfants semblait favoriser les comportements relativement natalistes des populations maliennes.

Dans un contexte fort différent, celui de la ville de Québec au début du 20e siècle, qu'en est-il de l'importance de la contribution des enfants aux activités de subsistance de leur ménage ? Cette contribution des enfants pourrait-elle nous permettre de mieux comprendre la forte fécondité des Québécoises de la ville de l'époque ? On sait, en effet, que la fécondité dans les villes du Québec s'est maintenue à des niveaux relativement élevés à la fin du 19e siècle et au début du 20e (Gauvreau, 2001 ; Gauvreau et Gossage, 2000). Toutefois, l'analyse comparée des tendances en matière de fécondité des deux principales villes québécoises, Montréal et la Capitale, Québec, révèle au tournant du siècle dernier des cheminements différents puisque, « assez curieusement, les femmes de la région métropolitaine de Québec ont été plus fécondes que [celles de la région de Montréal] » et ce, par une marge surprenante de 50 % (Henripin, 1989, p. 51). Ce maintien d'une fécondité relativement élevée à Québec se produit au moment même où cette ville connaît des bouleversements économiques et politiques importants (Hare *et al.*, 1987). Alors qu'elle avait connu une croissance démographique sans précédent au cours de la première moitié du 19e siècle, la ville de Québec, capitale du Bas-Canada et par la suite de la Province de Québec, voit sa population pratiquement stagner au cours de la période 1850-1900. À ce phénomène s'ajoute une segmentation sociale et économique qui s'opère sur la base de l'appartenance ethnique (ou ethno-religieuse) et en fonction de la localisation dans l'espace urbain, deux dimensions qui feront l'objet d'un examen attentif dans le présent texte.

En somme, le maintien, à la fin du 19e siècle, d'une fécondité relativement élevée à Québec – la fameuse « curiosité » d'Henripin – pourrait-il trouver des éléments d'explication à travers ces difficultés que traverse la population de la ville ? Pourrions-nous croire que la persistance de paramètres démographiques favorisant l'élargissement des familles de la ville de Québec s'explique par le maintien des enfants dans les activités de subsistance des familles ? Par ailleurs, compte tenu

de la segmentation sociale de la population, observons-nous des différences notables selon les groupes en ce qui a trait à la mise à l'école ou au travail des enfants ? L'objectif de ce texte n'est pas de répondre précisément à ces questions, mais plutôt de présenter les repères d'une problématique de recherche qui pourrait permettre de lever le voile sur cette « curiosité » qui semble avoir caractérisé la population de la ville de Québec au tournant du siècle dernier. Notre approche veut ainsi faire le lien entre deux grands champs : la sociologie du travail et la socio-démographie de la famille.

2. Transformations économiques de la ville de Québec et recomposition ethno-religieuse de sa population à la fin du 19e siècle

De façon générale, on connaît encore peu de choses sur la formation des populations urbaines au Québec et les transformations socio-démographiques qu'elles ont connues au 19e siècle (St-Hilaire, 1991 ; Bradbury, 1995 ; Olson, 1996). Nos travaux ont d'ailleurs pour but, à partir de l'exemple de la capitale québécoise, de jeter un éclairage supplémentaire sur les populations urbaines du début de l'industrialisation du Québec (Marcoux et St-Hilaire, 2001). La période 1850-1900 correspond à ce que Hare *et al*. (1987) qualifient de phase de *consolidation et de déclin* de la ville de Québec, qui se caractérise par une chute importante du commerce du bois et de la construction navale, deux des principaux moteurs de l'activité économique de Québec. La ville, qui avait connu une croissance démographique sans précédent au cours de la première moitié du siècle, voit alors sa population pratiquement stagner autour de 65 000 habitants durant les 30 dernières années du 19e siècle et ce, malgré l'annexion des paroisses environnantes (Drouin, 1990). Cette situation contraste passablement avec la tendance que connaît le monde urbain nord-américain en général (États-Unis et Canada) et québécois en particulier. On sait, par exemple, que, de 1871 à 1901, la population de la ville de Montréal a cru de 130 %, et celles d'Ottawa et de Toronto de 150 % et 250 % respectivement (calculé à partir des données de Lebel, 1983, p. 33). Ces taux sont considérables au regard des 15 % d'augmentation que connaît Québec au cours de la même période.

Ce fort ralentissement de la croissance des effectifs totaux de la ville de Québec s'accompagne de transformations majeures de la composition de la population ; Québec devient de plus en plus canadienne-française puisque ce segment de la population représente plus de 80 % des effectifs en 1901, comparativement à 59 % en 1861 (Drouin, 1990, p. 110). On assiste alors à une segmentation plus marquée de la population, tant sur le plan social que géographique. D'une part, les appartenances religieuses, ethniques et linguistiques de la population de Québec – qui donnent un caractère multiculturel particulièrement important à la capitale durant la deuxième moitié du 19e siècle – conduisent à un processus de segmentation sociale qui s'accentue en raison du chômage et du sous-emploi qui frappent durement les couches de la population de la ville les plus vulnérables à cette époque, à savoir les deux principaux groupes catholiques, les Canadiens-français et les Irlandais.

À cette précarité s'ajoutent les mutations qui s'opèrent sur le marché du travail, notamment le passage pour de nombreux secteurs d'activité d'une production artisanale qui se transforme lentement vers une production à la chaîne de type industriel. Ces mutations viennent en quelque sorte amplifier la segmentation ethno-religieuse, laquelle s'opère en distinguant trois principaux groupes ethno-religieux : les franco-catholiques, les anglo-catholiques (principalement irlandais) et les anglophones non-catholiques, essentiellement protestants. Les premiers sont les descendants des colons débarqués en Nouvelle-France, principalement entre le milieu du 17e siècle et le début de la colonisation britannique (1760). Cette population est, par la suite, en quelque sorte soumise à « l'envahisseur britannique » et se trouve souvent exclue des postes de décision. Comme a pu le relever Sherry Olson (1996) en examinant la structure socioprofessionnelle des trois mêmes groupes pour le cas de Montréal, les Canadiens-français sont surreprésentés parmi les ouvriers, journaliers et travailleurs non spécialisés.

Les populations anglo-catholiques[2], principalement irlandaises, ont, quant à elles, migré vers le Canada, principalement durant la première moitié du 19e siècle, fuyant les conditions de misère dans lesquelles elles se trouvent sur le territoire européen d'origine, dans les îles

2. Plus de 75 % des anglo-catholiques de Québec en 1901 sont d'origine irlandaise. Enfin, précisons qu'en 1901 près de 90 % des Irlandais de Québec sont catholiques.

britanniques, conditions qui se sont davantage détériorées durant la Grande Famine des années 1840. Pour reprendre les termes de Linteau *et al.* (1989), « Ils [les Irlandais] arrivent très démunis et sont, avec les Canadiens français, les premiers prolétaires du Québec » (p. 52-53). Les anglophones non-catholiques, pour leur part, sont principalement des protestants, anglicans venant d'Angleterre et presbytériens venant d'Écosse. Comme le souligne Rudin (1986), il serait toutefois erroné de croire que tous les anglo-protestants du Québec étaient uniquement des hommes d'affaires. Plusieurs anglo-protestants étaient, en effet, des fermiers qui se sont installés dans les régions agricoles du Québec (Gaspésie, Cantons de l'Est, Beauce, etc.). L'accaparement des postes clés de l'économie par les anglo-protestants était toutefois plus marqué en ville, et encore plus particulièrement à Québec, la capitale de cette colonie anglaise qu'est le Bas-Canada, devenue par la suite celle de la Province du Québec. En effet, les anglo-protestants (Anglais et Écossais) profitent des contacts qu'ils entretiennent avec les entreprises capitalistes de la mère patrie pour consolider leur mainmise sur l'économie canadienne (Rudin, 1986). On les retrouve dans les principaux postes de commande de l'appareil politique et au sein de l'armée. Ils sont également les principaux propriétaires des grandes entreprises capitalistes de Québec. On peut également croire que, tout comme à Montréal, ils sont relativement surreprésentés parmi les classes supérieures de la société (Olson, 1996, p. 85).

À cette segmentation sociale correspond également une ségrégation spatiale particulièrement importante. Les aires de résidence des différentes sous-populations sont clairement délimitées et les services urbains sont très inégalement répartis sur le territoire. En fait, le relief de la ville se confond avec la hiérarchie socio-économique de ses résidents. On peut, en effet, distinguer – et ce caractère persiste encore aujourd'hui ! – une forte différentiation entre les quartiers plus privilégiés de la Haute-ville (qui correspondent à Québec-Centre et une partie de Québec-Ouest) et ceux de la Basse-ville (Québec-Est) nettement plus défavorisés. Le passage suivant tiré d'un ouvrage écrit en 1900 par le juge Routhier illustre on ne peut mieux cette segmentation de l'espace et de la société urbaine de Québec :

> « À Québec, on dirait même que les différences de niveau social correspondent à celles du niveau topographique, et qu'habiter la haute ville ou la Grande-Allée confère une certaine supériorité. C'est un préjugé, sans doute ; mais ceux qui en souffrent tentent vainement de

> réagir : le préjugé subsiste, et il s'impose souvent à ceux que leurs talents, leurs fortunes et leurs positions font arriver aux premiers rangs de la société. Voyez tel et tel de nos concitoyens qui ont fait fortune dans le commerce et l'industrie, et qui ont habité pendant longtemps les parties basses de la ville. Ils avaient un grand train de maison, de beaux équipages et une vie luxueuse. Quelques-uns avaient voyagé, étudié et acquis des connaissances. Ils possédaient même, si vous le voulez, l'usage du monde, de bonnes manières, une tenue de gentilhomme, une certaine distinction de langage et de sentiments – toutes choses auxquelles la richesse ne supplée pas. Que leur manquait-il pour prendre place au premier rang de l'échelle sociale ? Rien ; et cependant, ils ont cru devoir changer de milieu, et venir habiter la haute ville ou la Grande-Allée. Je ne vois pas pourquoi on les blâmerait. » (Routhier, 1900, p. 227)

Les inégalités d'accès aux équipements suivent également cette distinction spatiale. Par exemple, à la fin du 19e siècle, près de 40 % des ménages de la ville, essentiellement localisés dans les quartiers de la Basse-ville, ne disposent pas d'un branchement au réseau d'aqueduc et doivent s'approvisionner en eau en utilisant les services de porteurs ou en puisant leur eau d'un puits ou encore à même les différents affluents de la rivière Saint-Charles ou du fleuve Saint-Laurent, avec tous les risques de contamination que cela suppose. Les problèmes de santé se posent avec énormément d'acuité dans certains quartiers, compte tenu des difficultés de mise en place des infrastructures socio-sanitaires nécessaires aux citadins (St-Hilaire, 1999).

Nous mentionnions plus tôt que la ville de Québec connaissait une quasi-stagnation sur le plan démographique. Le tableau 1 révèle que cette faible croissance s'est répartie fort inégalement entre les quartiers de la ville. La Basse-ville, représentée ici par Québec-Est, a, en effet, accaparé l'essentiel de la croissance de la ville, sa population passant de 28 000 à près de 40 000. L'extension de l'espace habité en Basse-ville répond à la relocalisation des activités économiques de Québec, qui se déplacent du port vers les quartiers où s'implantent les nouvelles manufactures et industries (cuir, tannerie, chaussure, etc.), à côté desquelles s'installeront les familles ouvrières (Linteau *et al.*, 1989, p. 177). La Haute-ville centrale (Québec-Centre) a vu, de son côté, sa population fléchir sous les 18 000 dès 1881, avant de remonter au-dessus de 20 000 habitants en 1901. Enfin, Québec-Ouest, dont la moitié du territoire se trouve en Haute-ville, a connu une baisse continuelle, particulièrement importante durant les années 1880. La baisse

Tableau 1
Population de Québec par district de recensement
et taux de croissance démographique au cours de la période 1871-1901

Année	Québec-Est	Québec-Centre	Québec-Ouest	Total	Proportion de Canadiens-français *
1871	28 305	18 188	13 206	59 699	68,5 %
1881	31 900	17 898	12 648	62 446	74,4 %
1891	36 200	17 649	9 241	63 090	---
1901	39 325	20 366	9 149	68 840	82,8 %
Taux de croiss. 1871-1901	38,49 %	11,97 %	-30,00 %	15,31 %	39,4 %

Sources : Canada, 1902, p. 5 ; * Drouin, 1990, p. 110.

démographique des quartiers de Champlain et de St-Pierre, situés dans la zone portuaire, a été entraînée par le déclin important des activités portuaires (commerce du bois, construction navale, etc.) auquel nous avons fait référence plus haut.

3. Fréquentation scolaire et travail des enfants

Les transformations majeures qu'ont connues les sociétés occidentales au 19e siècle ont conduit à de profondes mutations en ce qui a trait notamment à la place des enfants dans la société, comme le révèlent les travaux de Clark Nardinelli (1990) pour l'Angleterre, ceux de Catherine Rollet (2001) pour la France et ceux de Renée Joyal (1999) pour le Québec. Bien que l'on assiste, au Québec, à une augmentation des taux de scolarisation au cours du 19e siècle, ce n'est toutefois qu'en 1943 que l'école primaire est devenue obligatoire, de la première année de fréquentation jusqu'à l'âge de 14 ans. En fait, c'est 52 années après que l'Ontario – démographiquement la plus importante province du Canada – ait voté une loi semblable. Les débats qu'ont suscités sur plus d'un demi-siècle les mesures rendant l'école obligatoire et les lois restreignant le travail des enfants illustrent à quel point la place que certains voulaient réserver aux enfants était loin de faire l'unanimité (Hamel, 1984 ; Jean, 1989 ; Marshall, 1998). À la fin du 19e siècle, à défaut d'une obligation de fréquentation scolaire, les responsables éta-

tiques font voter des lois qui rendent de plus en plus difficile le travail des enfants (Joyal, 1999). L'excellente recension critique des différentes lois sur le travail des enfants au Québec, réalisée par Thérèse Hamel (1984), révèle fort bien les difficultés à dégager un consensus afin d'éloigner les plus jeunes du travail. Les tiraillements et les jeux d'alliance qui s'opèrent parmi les décideurs (politiciens, syndicats, églises, milieux des affaires, etc.) conduisent à retarder les mesures concrètes et efficaces. À titre d'exemple, rappelons que, dès 1885, la loi C.32 fixe un âge minimum à l'engagement de travailleurs pour les entreprises de 20 employés et plus : 12 ans pour les garçons et 14 ans pour les filles. Il fallut toutefois attendre 1888 avant que l'on nomme une équipe d'inspecteurs ; en fait, trois inspecteurs furent nommés pour couvrir l'ensemble du territoire québécois. Mais ces mesures semblent difficilement conciliables avec les besoins de main-d'œuvre des familles et des entreprises, puisqu'en 1903 la loi C.30 est votée élevant l'âge minimum pour les garçons à 13 ans (Hamel, 1984, p. 45).

Il est également très difficile de se faire une idée juste de l'évolution de la fréquentation scolaire des enfants au Québec au tournant du siècle dernier. Les données publiées des recensements ne permettent pas de dresser des séries chronologiques standard. En effet, les groupes d'âge retenus pour présenter les taux de fréquentation scolaire changent d'une année à l'autre (Gaudreault et Marcoux, 1996). Le problème se pose davantage lorsque nous nous intéressons à des unités géographiques précises, comme pour la ville de Québec. Les données n'ont pas toujours été compilées selon les subdivisions de recensement, d'une part, et les limites géographiques de celles-ci varient à travers le temps, d'autre part.

Charland (2000) a toutefois pu compiler des résultats des données publiées des recensements canadiens de la deuxième moitié du 19e siècle pour la tranche d'âge de 5 à 14 ans. Il observe ainsi que le taux de fréquentation scolaire au Québec passe de 45 % en 1851 à 70 % en 1901, alors qu'il passe, pour les mêmes années, de 60 % à 83 % en Ontario, province principalement anglo-saxonne (Charland, 2000, p. 351). Compte tenu d'une meilleure offre scolaire, les villes qui concentrent une part importante des équipements scolaires présentent habituellement des taux de fréquentation scolaire nettement plus élevés. Ce ne semble toutefois pas être le cas pour Québec. Nous avons déjà pu estimer que 62 % des enfants de 5 à 9 ans fréquentaient l'école en 1901 dans la ville de Québec, ce qui ne représente que 2 points de pourcen-

tage de plus que pour l'ensemble du Québec ou du Canada (Gaudreault et Marcoux, 1996). Les résultats du recensement de 1931 révèlent, quant à eux, que le taux de fréquentation scolaire de ce groupe d'âge n'avait pas connu de changement à Québec depuis 1901, alors qu'il avait augmenté de 5 à 6 points de pourcentage dans le reste de la province du Québec. La ville de Québec présentait donc des taux de fréquentation scolaire chez les 5-9 ans plus bas que ce que l'on trouvait dans l'ensemble du Québec urbain (environ 65 % en 1901). La comparaison avec d'autres villes québécoises de plus petite taille, comme St-Hyacinthe, semble également indiquer une fréquentation scolaire plus faible dans la Capitale du Québec à la fin du 19e siècle (Charland, 2000). Dans la mesure où les enfants de 5 ans ne devraient pas être pris en compte dans ce calcul, puisque non encore admis à l'école, on peut donc estimer entre 22 et 25 % (près d'un enfant sur quatre) la proportion d'enfants de 6 à 9 ans qui ne fréquentaient pas l'école au moment du recensement de 1901. Que pouvaient alors bien faire ces enfants qui ne se trouvaient pas sur les bancs de l'école ?

Les études qui se sont penchées sur les activités des jeunes nous permettent de penser que « la compréhension véritable des rôles que jouent les enfants », pour reprendre les termes de Rodgers et Standing (1981, p. 36), peut s'effectuer en situant ces rôles à l'intérieur de l'unité de production et de consommation à laquelle appartiennent les enfants, à savoir le ménage. Or, on peut supposer que le contexte étudié ici, qui se caractérise notamment par une précarité socio-économique de nombreux ménages urbains de la ville de Québec (principalement dans la Basse-ville), créera des conditions qui inciteront les enfants à participer aux activités de subsistance de leur propre ménage. Ces conditions permettront alors plus difficilement aux enfants d'être libérés de ces activités pour fréquenter l'école. Compte tenu des deux processus de segmentation sociale mentionnés, il sera intéressant d'examiner les taux de fréquentation scolaire des enfants selon leur appartenance à un groupe ethno-religieux et en fonction de la localisation dans l'espace de Québec.

4. Source de données et méthodologie

Le cadre général de notre recherche nécessite l'utilisation d'informations à l'échelle des individus et des familles. En effet, comme nous

le soulignions plus haut, les données publiées permettent difficilement d'avoir des informations à cette échelle. Les procédés de compilation statistique de l'époque ne permettant pas le stockage de données, nous avons en quelque sorte procédé à une nouvelle saisie complète des données de recensement de la ville de Québec. Nous avons, en effet, récupéré sur micro-films, auprès des Archives Nationales du Canada, l'ensemble des questionnaires utilisés et complétés lors du recensement de 1901[3]. Ceci nous a permis de saisir l'ensemble des informations nominatives et ainsi constituer une base de données présentant, pour chacun des 68 000 habitants de la ville, plus d'une trentaine de caractéristiques socio-démographiques, de même qu'une série d'informations sur le logement (Fleury *et al.*, 1999).

Il est à noter que le recensement de 1901 est particulièrement intéressant, dans la mesure où de nombreuses questions ont été ajoutées par rapport aux recensements antérieurs, et qu'un souci particulier de suivi et d'évaluation nous permet de croire que nous disposons d'une très bonne qualité d'informations. Ce recensement est le quatrième réalisé par le Bureau fédéral de statistique, les trois précédents ayant été réalisés en 1871, 1881 et 1891[4]. Bien que le recensement de la population, comme opération officielle, pose des limites pour notre compréhension du travail des enfants au sens large (problème de sous-déclaration de certaines activités, imprécision de certaines informations fournies par une tierce personne, absence d'information sur le travail ménager, etc.), il demeure néanmoins l'une des sources d'information les plus riches, comme le souligne Burgess (1996). Pour les fins de la présente communication, nous avons créé un sous-fichier comprenant les informations de près de 13 000 garçons et filles âgés de 6 à 14 ans.

---

3. La loi canadienne sur les archives permet, en effet, d'exploiter les données nominatives des recensements effectués au Canada 92 ans après le passage des agents recenseurs. Les données du recensement de 1901 sont ainsi devenues accessibles en 1993. Bien que nos travaux effectués dans le cadre du Programme de recherche PHSVQ/CIEQ concernent les six recensements décennaux effectués de 1851 à 1901, seules les données du recensement de 1901 sont utilisées dans le présent texte.

4. D'autres recensements se sont tenus sur le territoire canadien avant la création du Bureau fédéral de statistique, notamment ceux de 1851 et de 1861, qui sont largement utilisés dans le cadre de notre programme de recherche PHSVQ/CIEQ (http://www.cieq.ulaval.ca/HistoSoc.html)

5. Analyse exploratoire des résultats

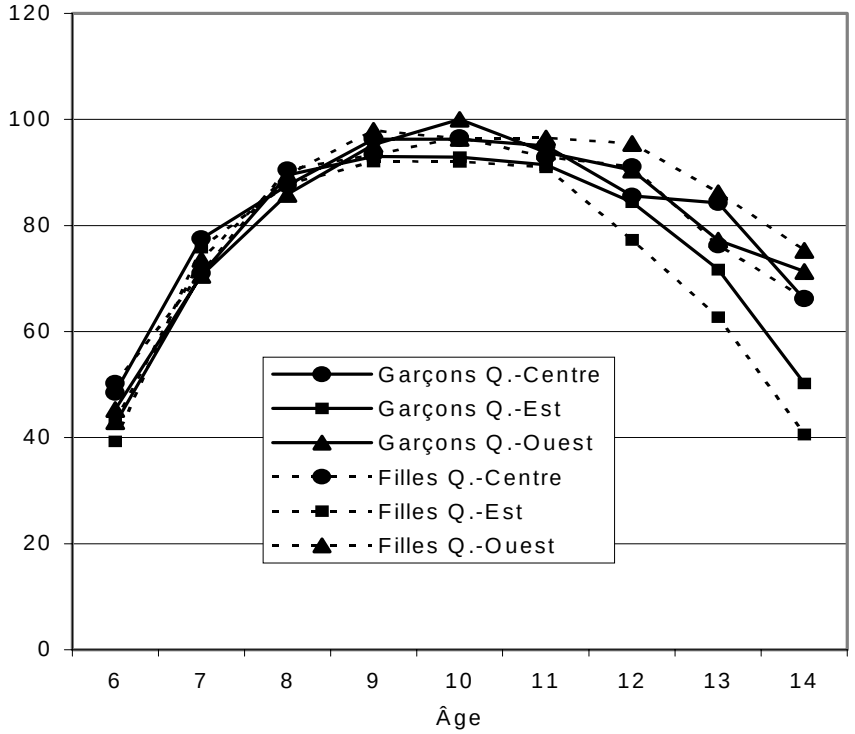
Nous examinerons ici les activités des enfants de 6 à 14 ans en distinguant trois formes : la fréquentation scolaire, le travail et, enfin, la « non-activité », que nous associons ici davantage au travail ménager qui s'inscrit à l'intérieur du ménage. Chacune de ces formes d'activité sera étudiée en fonction de l'âge des individus, de leur sexe, de leur zone de résidence et de leur appartenance ethno-religieuse. Dans le cadre de cette première analyse exploratoire, nous voulons simplement tenter de dégager les différences qui peuvent exister entre divers segments de la population de Québec, compte tenu du contexte général et des caractéristiques propres à chacune de ces sous-populations.

6. La fréquentation scolaire

Les données présentées à la figure 1 indiquent que, malgré l'absence d'une réglementation rigoureuse sur la fréquentation scolaire, environ 4 enfants sur 5, âgés de 6 à 14 ans, fréquentaient l'école en 1901 à Québec. L'âge à l'entrée semble être le même dans les différentes zones de la ville, puisqu'on observe très peu de différences géographiques aux jeunes âges. En fait, les taux de fréquentation scolaire dépassent les 85 % pour tous les groupes de 8 à 11 ans et ce, indépendamment du sexe et du quartier de résidence. À partir de 13 ans, on observe toutefois une importante chute de la fréquentation scolaire, tout particulièrement en Basse-ville (Québec-Est) et de façon plus nette pour les filles. À 14 ans, les différences sont encore davantage marquées : les écarts de fréquentation scolaire des garçons étant, pour les quartiers de la Basse-ville, d'environ 20 points de pourcentage en deçà de ceux de la Haute-ville. Chez les filles de 14 ans, celles de la Haute-ville semblent poursuivre leur éducation dans une proportion de 70 %, alors qu'en Basse-ville elles ne sont plus que 41 % sur les bancs de l'école.

L'analyse produite, cette fois, en fonction des groupes ethno-religieux (figure 2) montre que, pour l'ensemble des groupes d'âge, les différences sont, somme toute, peu importantes du côté des garçons (plus de 78 % fréquentent l'école), alors que certaines différences semblent apparaître du côté féminin. On remarque à nouveau qu'en retenant un seuil de 85 % de fréquentation scolaire, ce niveau est dépassé

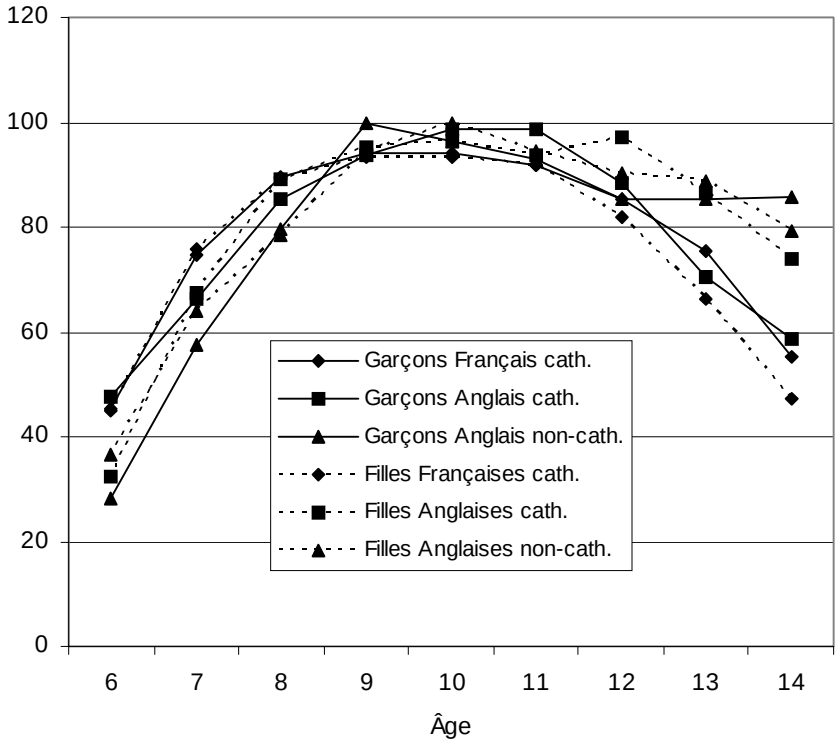
Figure 1
Pourcentages des enfants de 6-14 ans qui fréquentaient l'école
à Québec en 1901, par sexe, âge et quartier de résidence



Source : Exploitation des données du recensement de 1901 (PHSVQ/CIEQ) ; données du tableau A1 en annexe.

pour tous les groupes de garçons de 8-9 ans à 12 ans, et pour les filles anglophones jusqu'à 13 ans. Les jeunes filles franco-catholiques voient, quant à elles, leur taux de fréquentation scolaire chuter à 66 % à 13 ans (20 points de pourcentage de moins que les anglophones) pour passer sous la barre des 50 % à 14 ans. Il est toutefois à noter que la fréquentation scolaire semble légèrement plus hâtive chez les groupes franco-catholiques, puisque les trois quarts des garçons et filles de 7 ans se retrouvent à l'école, comparativement à environ 65 % chez les anglophones du même âge. Il faut enfin souligner les faibles taux de fréquentation scolaire des jeunes filles franco-catholiques de 13 et 14 ans comparativement aux autres filles du même âge.

Figure 2
Pourcentages des enfants de 6-14 ans qui fréquentaient l'école
à Québec en 1901, par sexe, âge et groupe ethno-religieux



Source : Exploitation des données du recensement de 1901 (PHSVQ/CIEQ) ; données du tableau A2 en annexe.

7. Le travail des enfants

Définir en soi le travail n'est pas toujours aisé et l'image que l'on se fera du travail des enfants dépend évidemment de la définition que l'on retient. Selon C. Nardinelli (1990), parmi les études qui traitent de la révolution industrielle, celles qui portent plus spécifiquement sur le travail des enfants sont empreintes d'émotivité. Ceci rend difficile tout débat dépassionné, pourtant nécessaire à une réelle compréhension des fondements du travail des enfants. De ce fait, il est difficile de se contenter des simples déclarations officielles, faites, par exemple, dans

le cadre d'un recensement comme celui de 1901, pour estimer réellement l'importance du travail des enfants avant l'âge de 12 ans.

Tenons-nous-en pour l'instant à la définition utilisée lors du recensement de 1901 :

> « La première ou principale occupation est la seule qui devra être inscrite ; c'est-à-dire celle dont dépend principalement la condition de vie et dont sont principalement dérivés les gages, émoluments ou revenus. » (Blue, 1902, p. xix) **«** Si des femmes mariées, d'autres femmes dépendantes ou des enfants poursuivent une occupation rémunératrice ou salariée en quelque qualité que ce soit, le genre d'occupation sera donné, et ils seront classifiés comme patrons ou employés, selon le cas **; mais s'ils ne s'occupent qu'aux travaux domestiques dans un ménage, sans salaire, ils ne doivent pas être classifiés comme ayant une occupation**. Une personne travaillant à la pièce à son domicile sera inscrite conformément à son occupation, qu'elle soit employée en vertu d'un contrat ou entente avec un manufacturier ou autre patron, ou comme aide à la personne ainsi employée. » (*Ibid.*, p. xx)

Sur la base de cette définition, nous pouvons à nouveau examiner les résultats du recensement de 1901. Nous reproduisons ici essentiellement les données par âge pour la tranche 12-14 ans, l'intensité du travail étant très faible avant 12 ans.

Le tableau 2 révèle une réelle mise au travail des enfants dans la Basse-ville et ce, principalement à partir de 13 ans. À 14 ans, cette mise

Tableau 2
Pourcentages des enfants de 12-14 ans qui travaillaient
à Québec en 1901, par sexe, âge et quartier de résidence

Âge	Garçons			Filles		
	Québec-Centre	Québec-Est	Québec-Ouest	Québec-Centre	Québec-Est	Québec-Ouest
12 ans	3,6	5,8	1,4	1,0	3,0	0,0
13 ans	5,8	18,2	13,0	5,9	10,5	3,4
14 ans	21,7	37,6	18,4	11,7	24,3	7,1
Total	10,4	20,4	11,5	6,2	12,8	3,4
N	556	1 250	252	610	1 333	261

Source : Exploitation des données du recensement de 1901 (PHSVQ/CIEQ).

Tableau 3
Pourcentages des enfants de 12-14 ans qui travaillaient
à Québec en 1901, par sexe, âge et groupe ethno-religieux

Âge	Garçons			Filles		
	Français cathol.	Anglais cathol.	Anglais non-cathol.	Françaises cathol.	Anglaises cathol.	Anglaises non-cathol.
12 ans	4,7	1,6	7,3	2,5	0,0	0,0
13 ans	15,4	11,3	8,8	9,7	1,7	0,0
14 ans	32,4	29,4	5,7	21,3	8,7	2,3
Total	17,5	14,5	7,3	11,2	3,6	0,8
N	1 716	200	110	1 857	194	119

Source : Exploitation des données du recensement de 1901 (PHSVQ/CIEQ).

au travail est encore plus frappante, puisqu'en Basse-ville, près de 2 garçons sur 5 et une fille sur 4 travaillent, soit près du double de ce que l'on observe dans les quartiers de la Haute-ville.

Les données du tableau 3 révèlent des formes de mise au travail en fonction du sexe des enfants qui semblent spécifiques à chacune des communautés ethno-religieuses. À l'âge de 14 ans, près du tiers des garçons franco-catholiques et 30 % des anglo-catholiques travaillent, contre seulement 6 % des anglophones non-catholiques. Par ailleurs, les filles canadiennes-françaises sont les seules à présenter des taux d'activité importants, puisque 21 % de celles âgées de 14 ans déclarent un travail, alors que ce taux n'atteint pas 3 % chez les anglophones non-catholiques. L'insertion des enfants de 13 et 14 ans sur le marché du travail est donc beaucoup plus intense du côté des franco-catholiques, alors que les anglophones de même confession, principalement irlandais, seraient moins prompts à laisser les filles intégrer le marché du travail. À ce titre, d'ailleurs, il faut souligner les différences importantes selon le sexe dans les pourcentages d'enfants au travail chez les anglo-catholiques : la mise au travail est nettement plus importante pour les garçons de 14 ans que pour les filles du même âge (29 % comparativement à 9 %)

8. Le travail domestique à travers les inactifs

La définition que donne Madeleine Grawitz du travail d'un individu est la suivante : « activité humaine plus ou moins pénible, source d'effort et de satisfaction, ordonnée à la production de choses utiles » (1994, p. 385). Partant de l'unité de production qu'est la famille ou le ménage, on distingue généralement deux types de travail : le travail dit économique et le travail dit domestique. Anker (1983) souligne que, selon les propositions faites par certains organismes des Nations Unies, les activités économiques sont celles qui peuvent être calculées dans les statistiques du produit national brut. Il s'agit donc des activités qui conduisent à la production de biens et de services. Certaines de ces activités pourront être transformées sous forme monétaire, pour ensuite être utilisées par le ménage pour assurer une partie de la subsistance de l'ensemble de ses membres, y compris ceux qui ne participent pas à ces activités. Ces différentes activités sont celles qui conduisent à déterminer la « population économiquement active » selon la définition adoptée par le BIT (Clairin et Charmes, 1988, p. 282).

Jusqu'à tout récemment, seul ce premier type d'activité intéressait les spécialistes de l'étude du travail. On estime, en effet, que ce n'est qu'au début des années 1970 que la recherche sociologique s'est réellement penchée sur le travail domestique (Le Bourdais *et al.*, 1987, p. 38). Le travail domestique correspond à toutes les activités liées à la préparation des repas, à l'entretien et à l'hygiène des lieux occupés par les membres du ménage (nettoyage des lieux, des vêtements, de la vaisselle) et à l'entretien, la garde et l'éducation non institutionnelle de certains membres. Il s'agit, évidemment, d'activités essentielles à la subsistance des individus, mais qui sont socialement et culturellement largement banalisées, voire ignorées. Comme le souligne Barrère-Maurisson (1992, p. 93), le travail domestique « ne se voit que lorsqu'il n'est pas fait » !

L'état des connaissances actuelles nous permet d'affirmer que, dans les pays du Tiers monde, ces activités occupent une part importante de la journée de travail. Dans son étude sur une zone rurale de la Tanzanie, Kamuzora (1984) a évalué qu'un ménage consacre en moyenne 15,6 heures de travail quotidien à des activités économiques. En utilisant ses données et sa méthode, nous pouvons estimer à près de neuf heures le temps consacré par ces mêmes ménages aux activités dites domestiques (Marcoux, 1994). En somme, le travail domestique

représente plus du tiers du temps consacré à l'ensemble des activités de subsistance du ménage dans cette société rurale de l'Afrique de l'Est. Cain (1977) a également pu mettre en relief l'importance des travaux domestiques au sein des ménages d'un village du Bangladesh. Ainsi, à partir des données obtenues sur les personnes de 22 à 59 ans, il a pu estimer que les parents d'une famille constituée d'un couple et de ses enfants consacraient environ 45 % de leur temps total de travail aux activités domestiques. À titre de comparaison, soulignons qu'une enquête effectuée en 1986 révélait que les couples québécois consacraient en moyenne 48 heures par semaine aux travaux domestiques, soit près de 7 heures par jour (Le Bourdais *et al.*, 1987, p. 43). Aux États-Unis, une autre étude révélait que le nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux travaux domestiques dans les années 1980 s'élevait à une cinquantaine d'heures (Blair et Johnson, 1992, p. 574).

Ces quelques exemples mettent en évidence l'importance des tâches domestiques, phénomène trop souvent occulté dans les études sur le travail (Marcoux, 1994). On présume, d'autre part, que l'on retrouve en ville une multitude de services et d'infrastructures qui permettent d'alléger les travaux domestiques : eau courante, électricité, moulins à grain, présence d'aides ménagères (« bonnes »), etc. C'est oublier que ces infrastructures sont très peu développées dans les villes comme Québec à la fin du 19e siècle. On possède malheureusement peu d'informations sur les activités ménagères en milieu urbain. Il faut, dès lors, combiner des informations provenant de différentes sources afin d'appuyer, ou d'infirmer, l'hypothèse d'un allégement important des travaux ménagers résultant de l'urbanisation. De nombreuses tâches domestiques nécessitent, par ailleurs, l'utilisation de l'eau. On pense ici à l'eau de boisson, mais également à celle utilisée pour l'hygiène corporelle, pour la préparation des repas, la lessive, le nettoyage de la vaisselle, etc. Or, comme nous le soulignions plus tôt, un peu moins de la moitié des ménages ne disposent pas d'un branchement au réseau d'aqueduc à la fin du 19e siècle (Hare *et al.*, 1987, p. 296). Les besoins en eau de ces ménages sont comblés à travers des corvées d'eau tirée d'un puits ou encore à même les différents cours d'eau de la ville, une activité largement pratiquée par les enfants des ménages.

La garde des très jeunes enfants représente également l'une des activités domestiques importantes (Weisner et Gallimore, 1977). Il est toutefois difficile d'obtenir une estimation précise de la lourdeur de cette activité, puisqu'elle s'insère habituellement à l'intérieur des autres

activités. Les enfants en bas âge nécessitent cependant une attention constante, qui vient s'ajouter à l'ensemble des autres activités. Il sera alors plus difficile, pour une seule personne, de combiner cette activité de garde avec ses autres tâches, lorsque celles-ci demandent un déplacement (pour les corvées d'eau, pour faire les courses, etc.). En milieu urbain, la garde des enfants est d'autant plus importante que ces derniers sont largement exposés à des dangers spécifiques à la ville. La densité de l'habitat expose, en effet, beaucoup plus les enfants à des risques d'accidents importants. Il faut constamment les surveiller, compte tenu des dangers que représente, notamment, la présence de nombreux puits dans le voisinage.

Nous avons souligné, par ailleurs, que de nombreuses tâches ménagères peuvent être allégées, en milieu urbain, par l'achat de services ou encore de nourriture en partie transformée. Toutefois, à l'époque, l'absence d'équipements permettant la conservation de certains aliments (réfrigérateur, congélateur, etc.) oblige la très grande majorité des ménages à consacrer quotidiennement une partie de leur temps à faire les courses nécessaires à l'achat des denrées alimentaires périssables.

Que peut-on conclure de ce survol des activités domestiques pratiquées en milieu urbain ? D'une part, si toutes les études produites sur le milieu rural ont permis de mettre en relief la lourdeur des travaux ménagers, l'analyse des conditions de vie qui prévalent dans une ville comme Québec à la fin du 19e siècle nous permet de supposer que ces activités demeurent, de façon générale, très importantes en zone urbaine. D'autre part, compte tenu de l'inégal accès aux services et aux ressources permettant d'alléger le travail domestique, on peut croire que le temps consacré à ces activités présentera des écarts importants entre les différents ménages du milieu urbain. Une chose nous apparaît évidente : on peut difficilement soutenir l'hypothèse qu'une personne – une femme ou une fille, plus particulièrement, compte tenu de la division sexuelle des tâches – qui ne déclare aucun travail et qui, de ce fait, est exclue de la population dite active, ne contribue pas aux activités de production et de reproduction de son ménage. L'analyse de l'organisation de la subsistance des ménages urbains doit donc nécessairement prendre en considération les activités domestiques des ménages.

Examinons maintenant ce que nous révèlent les données du recensement de 1901 pour les enfants de 12 à 14 ans de la ville de Québec. Les résultats du tableau 4 sont assez révélateurs du sous-enregis-

trement du travail, au sens large, que peuvent fournir les filles. Du côté masculin, on observe, en effet, très peu de différences entre les quartiers : environ 10 % des garçons seraient considérés comme inactifs. En ce qui a trait aux filles, la Basse-ville se caractérise à nouveau par une très forte proportion d'inactives, que l'on pourrait qualifier d'actives au foyer. Ainsi, si une proportion assez importante de filles de ces quartiers qui forment Québec-Est quittent les bancs de l'école pour travailler à l'extérieur du ménage, une proportion tout aussi importante semble être occupée par les activités domestiques : près de 20 % à 12 ans et plus du tiers des filles de 14 ans.

Tableau 4
Pourcentages des enfants de 12-14 ans qui ne déclarent aucun travail et qui ne fréquentent pas l'école à Québec en 1901, par sexe, âge et quartier de résidence

Âge	Garçons			Filles		
	Québec-Centre	Québec-Est	Québec-Ouest	Qué-becCentre	Québec-Est	Québec-Ouest
12 ans	10,8	9,9	8,2	7,9	19,7	4,5
13 ans	9,9	10,1	9,8	17,8	26,9	10,3
14 ans	12,2	12,2	10,3	22,0	35,0	17,6
Total	11,0	10,7	9,5	15,9	22,1	10,7
N	556	1 250	252	610	1 333	261

Source : Exploitation des données du recensement de 1901 (PHSVQ/CIEQ).

En ce qui a trait à la composante ethno-religieuse, on le voit à partir du tableau 5, les Canadiennes françaises sont largement surreprésentées dans la catégorie des « travailleuses au foyer ». À 14 ans, près d'une franco-catholique sur trois serait à la maison, alors qu'une anglophone sur six y serait, qu'elle soit catholique ou non. Les jeunes Canadiennes françaises sont donc non seulement plus souvent mises au travail, mais elles semblent plus souvent être accaparées par les travaux domestiques du foyer.

Tableau 5
Pourcentages des enfants de 12-14 ans qui ne déclarent aucun travail
et qui ne fréquentent pas l'école à Québec en 1901,
par sexe, âge et groupe ethno-religieux

Âge	Garçons			Filles		
	Français cathol.	Anglais cathol.	Anglais non-cathol.	Françaises cathol.	Anglaises cathol.	Anglaises non-cathol.
12 ans	9,8	9,8	7,3	15,6	3,1	9,8
13 ans	9,1	18,3	5,9	23,9	11,9	11,4
14 ans	12,4	11,8	8,6	31,4	17,4	18,6
Total	9,8	13,5	7,3	23,7	10,8	13,4
N	1 716	200	110	1 857	194	119

Source : Exploitation des données du recensement de 1901 (PHSVQ/CIEQ).

9. Conclusion

Les données agrégées dont nous disposons à partir des publications des recensements de la population canadienne nous permettent d'avoir une idée assez générale du rôle économique des enfants au Canada à la fin du 19e siècle. Compte tenu des débats entourant le travail des enfants au Canada ou ailleurs – que Nardinelli (1990) qualifie de trop passionnés –, il nous paraît essentiel d'approfondir l'analyse empirique afin de procéder à des analyses plus fines permettant alors de mieux saisir les transformations du rôle des enfants au sein des familles et ainsi mieux comprendre les transformations sociales et démographiques qui y sont associées. Les données des recensements canadiens du 19e et du début du 20e siècle représentent une source d'informations particulièrement riche pour entreprendre ce chantier de recherche (Burgess, 1996).

L'analyse exploratoire des données obtenues pour la ville de Québec en 1901 révèle des différences fort importantes dans les activités des enfants selon la zone de résidence et l'appartenance ethno-religieuse. On a pu le voir, la fréquentation scolaire semble interrompue beaucoup plus tôt dans les quartiers ouvriers de la Basse-ville et chez les populations catholiques. Le corollaire de cette interruption scolaire est la mise au travail, qui, de ce fait, semble plus importante parmi ces

deux dernières sous-populations. Nous avançons donc l'hypothèse que, pour certains ménages, l'école opère en quelque sorte une ponction sur le nombre de membres qui peuvent participer aux activités de subsistance du groupe. Le choix de la fréquentation scolaire pour les enfants ou leur mise au travail dépendra donc des ressources dont disposent les ménages ; ce qui n'empêche pas certaines familles pauvres de faire des efforts importants pour assurer la scolarisation de leurs enfants.

Nos données révèlent également des processus différenciés selon le sexe et propres à chacun des groupes ethno-linguistiques et religieux. Ainsi, les écarts de fréquentation scolaire sont peu importants selon le sexe à tous les âges chez les anglophones, alors que les écarts entre garçons et filles se creusent rapidement dès l'âge de 13 ans chez les franco-catholiques et ce, aux dépens des filles. Il est particulièrement intéressant de souligner que, pour les anglo-catholiques (principalement d'origine irlandaise), les taux de fréquentation scolaire des filles sont significativement plus élevés que ceux des garçons entre 12 et 14 ans. Nous avons pourtant souligné plus tôt que les Irlandais partageaient avec les Canadiens français des conditions de vie des plus précaires. Cet investissement dans la scolarisation des filles chez les Irlandais devra faire l'objet d'analyses plus poussées.

Par ailleurs, la littérature sur le travail domestique semble nous interdire de considérer les enfants qui ne fréquentent pas l'école et qui ne sont pas sur le marché du travail comme étant « inactifs » ou « non productifs ». Les données présentées dans la dernière partie révèlent, en ce sens, une « mise au travail ménager » plus intense chez les jeunes filles de façon générale, et chez les franco-catholiques en particulier. Comment expliquer ce phénomène ? Le sont-elles parce que, plus souvent que les anglophones catholiques ou protestantes, elles appartiennent à des familles où les logiques de l'économie familiale sont plus présentes ? Nous avons déjà pu observer que les comportements en matière de mise au travail des enfants et de fécondité des femmes mariées ne variaient aucunement selon le lieu d'origine rurale ou urbaine des ménages canadiens français de Québec en 1901, laissant ainsi apparaître une forme de continuum plutôt qu'une rupture entre les logiques démographiques paysannes et urbaines (Marcoux et St-Hilaire, 2001). Nous avons également pu observer une surfécondité relative « …chez les couples dont l'activité économique du mari permet d'associer à la production d'autres membres du ménage, notamment des enfants » (Marcoux, 2002, p. 235). La fameuse « curiosité » d'Henripin concer-

nant la fécondité des femmes de Québec peut donc trouver des éléments d'explication en saisissant mieux la place et le rôle qu'occupaient les enfants dans les activités de production des ménages de la ville.

De façon générale, les données analysées nous offrent la possibilité de dresser un portrait global de la place du travail et de l'intensité de la fréquentation scolaire chez les jeunes. Les différences observées entre zones géographiques et appartenances ethno-religieuses permettent déjà d'amorcer un début de réflexion sur l'organisation du travail au sein des ménages urbains canadiens du début du 20e siècle. Ainsi, ces résultats ne nous renseignent nullement sur l'organisation du travail au sein d'un ménage présentant une composition ou une structure donnée. Qu'en est-il, par exemple, pour les ménages sans enfant ? Que font les enfants qui appartiennent à des ménages qui comptent plus de femmes que d'hommes ? Comment se répartit le travail au sein des ménages dont le chef n'a pas de conjoint ? Existe-t-il des particularités chez les ménages de la Basse-ville de Québec qui, comme on le sait, se retrouvent dans des milieux économiques et un environnement différents de ceux des ménages de la Haute-ville. Voilà autant de questions qui nous renvoient à l'examen des liens entre l'organisation du travail et la structure du ménage. Nous avons déjà avancé qu'il fallait initialement saisir les différents mécanismes qui assurent la subsistance des ménages pour enfin comprendre la place qu'y occupent les enfants. Il semble que ces mécanismes s'inscrivent à l'intérieur de la triple division du travail que nous avons ailleurs mise en évidence : entre domestique et économique, entre hommes et femmes et entre adultes et enfants (Marcoux, 1994, 1998). Il devient alors intéressant d'examiner l'activité des enfants en fonction des caractéristiques propres aux ménages auxquels ils appartiennent. Nous nous proposons donc d'intégrer le concept de stratégie, de même que la triple division du travail que nous avons mise en relief, dans l'identification des caractéristiques des ménages qui semblent permettre aux enfants de fréquenter l'école sans que cette activité ne remette pour autant en question la subsistance des membres du ménage.

Références bibliographiques

ANKER, Richard (1983), « L'activité de la main-d'œuvre féminine dans les pays en développement : examen critique des définitions et des méthodes de collecte des données », *Revue internationale du travail*, vol. 122, n° 6, p. 761-777.

BARRERE-MAURISSON, Marie-Agnès (1992), *La division familiale du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.

BLAIR, S. L., et M. D. JOHNSON (1992), « Wives' perceptions of the fairness of the division of household labor: The intersection of housework and ideology », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 54, n° 3, p. 570-581.

BLUE, Archibald (1902), *Rapport du quatrième recensement du Canada, 1901*, Ottawa, Bureau du recensement, volumes 1 à 4.

BRADBURY, Betina (1995), *Familles ouvrières à Montréal*, Montréal, Boréal.

BURGESS, Joanne (1996), « Le travail des enfants au Québec, 18e-19e siècles : problèmes de définition et de mesure », *Bulletin du RCHTQ*, vol. 22, n° 2, p. 27-36.

CAIN, Mead T. (1977), « The economic activities of children in a village in Bangladesh », *Population and Development Review*, vol. 3, n° 3, p. 201-227.

CANADA (1902), *Quatrième recensement du Canada, 1901. Volume I : Population*, Ottawa, Agriculture Canada, S. E. Dawson [imprimeur].

CHARLAND, Jean-Pierre (2000), *L'entreprise éducative au Québec, 1840-1900*, Québec, Presses de l'Université Laval.

CLAIRIN, Rémy, et Jacques CHARMES (1988), « La collecte des données sur l'emploi et l'activité », dans : L. Lohlé-Tart et R. Clairin, éd., *De l'Homme au Chiffre. Réflexions sur l'observation démographique en Afrique*, CEPED-UIESP-IFORD, Paris, coll. « Les études du CEPED », n° 1, p. 281-300.

DROUIN, François (1990), « La population urbaine de Québec, 1795-1971 », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 19, n° 1, p. 95-112.

FLEURY, Charles, en collaboration avec F. Cauchon, M. De Sève, S. Drouin, S. Goulet, V. Laflamme, R. Marcoux et M. St-Hilaire (1999), *Rapport sur la construction de la base de données relative au recensement de 1901*, Québec, ronéo.

GAUDREAULT, Marco, et Richard MARCOUX (1996), *La fréquentation scolaire québécoise de 1861 à 1931 : recension des données censitaires disponibles*, ronéo, 10 p.

GAUVREAU, Danielle (2001), « Rats des villes et rats des champs : population urbaine et populations rurales du Québec au recensement de 1901 », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 30, n° 2, p. 171-190.

GAUVREAU, Danielle, et Peter GOSSAGE (2000), « Avoir moins d'enfants au tournant du 20e siècle : une réalité même au Québec », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 54, n° 1, p. 39-65.

GRAWITZ, Madeleine (1994), *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

HAMEL, Thérèse (1984), « Obligation scolaire et travail des enfants au Québec : 1900-1950 », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 38, n° 1, p. 39-58.

HARE, John, Marc LAFRANCE et David T. RUDDEL (1987), *Histoire de la ville de Québec, 1608-1871*, Montréal, Boréal.

HENRIPIN, Jacques (1989), *Naître ou ne pas être*, Québec, IQRC.

JEAN, Dominique (1989), « Le recul du travail des enfants entre 1940 et 1960 : une explication des conflits entre les familles pauvres et l'État providence », *Labour/Le Travail*, n° 24, p. 91-129.

JOYAL, Renée (1999), *Les enfants, la société et l'État au Québec. 1608-1989. Jalons*, Montréal, Éditions HMH.

KAMUZORA, C. L. (1984), « High fertility and the demand for labour in peasant economies: The case of Bukoba district, Tanzania », *Development and Change*, vol. 15, p. 105-124.

LEBEL, Alyne (1983), « Les facteurs de développement urbain », dans : *La ville de Québec. Histoire municipale : de la Confédération à la charte de 1929*, Québec, La société historique de Québec (n° 35), p. 31-48.

LE BOURDAIS, Céline, Pierre-J. HAMEL et Paul BERNARD (1987), « Le travail et l'ouvrage. Charge et partage des tâches domestiques chez les couples québécois », *Sociologie et Sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 37-56.

LINTEAU, Paul-André, René DUROCHER et Jean-Claude ROBERT (1989), *Histoire du Québec contemporain. De la Confédération à la crise (1867-1929)*, tome 1, Montréal, Boréal.

MARCOUX, Richard (1994), « Des inactifs qui ne chôment pas : une réflexion sur le travail des enfants en milieu urbain au Mali », *Travail, capital et société*, vol. 27, n° 2, p. 226-319.

MARCOUX, Richard (1995), « Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, p. 655-674.

MARCOUX, Richard (1998), « Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako », dans : M.-. Lange, éd., *L'école et les filles en Afrique*, Paris, Karthala, p. 73-96.

MARCOUX, Richard (2002), « Régimes démographiques, école et travail des enfants. Un regard croisé sur deux villes, Bamako et Québec », dans : F. Gendreau, D. Tabutin et M. Poupard, éd., *Jeunesses, vieillesses, démographies et sociétés. Chaire Quetelet 2001*, Academia-Bruylant/L'Harmattan, Louvain-la-Neuve, p. 219-240.

MARCOUX, Richard, et Marc ST-HILAIRE (2001, à paraître en 2003), « Régimes démographiques, famille et travail des enfants : y a-t-il une spécificité des nouveaux citadins d'origine rurale à Québec en 1901 ? », communication au colloque *La famille et le marché dans des sociétés rurales en mutation (18e-20e siècles). Les sociétés rurales du Canada, de la France et de la Suisse*, Université de Montréal, octobre 2001.

MARSHALL, Dominique (1998), *Aux origines sociales de l'État-providence : Familles québécoises, obligation scolaire et allocations familiales*, Montréal, PUM.

NARDINELLI, Clark (1990), *Children Labor and the Industrial Revolution*, Indianapolis, Indiana University Press.

OLSON, Sherry (1996), « Le peuplement de Montréal », dans : S. Courville, éd., *Atlas historique du Québec. Population et territoire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 81-94.

RODGERS, G., et G. STANDING (1981), « Le rôle économique des enfants dans les pays à faible revenu », *Revue internationale du travail*, vol. 120, n° 1, p. 35-55.

ROLLET, Catherine (2001), *Les enfants au XIXe siècle*, Paris, Hachette littérature.

ROUTHIER, A. B. (1900), *Québec et Lévis à l'aurore du XXe siècle*, Montréal, Cie de publication Samuel de Champlain.

RUDIN, Ronald (1986), *Histoire du Québec anglophone*, Québec, IQRC.

ST-HILAIRE, Marc (1991), « La formation des populations urbaines au Québec : le cas du Saguenay aux XIXe et XXe siècles », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 20, n° 1, p. 1-36.

ST-HILAIRE, Marc (1999), « L'environnement urbain : infrastructures sanitaires et services de santé », dans : M. St-Hilaire et R. Marcoux, éd., *Population et urbanisation au Québec et au Canada, XIXe-XXe siècles*, Sainte-Foy, CIEQ (coll. « Cheminements »).

ST-HILAIRE, Marc, et Richard MARCOUX (2001), « Le ralentissement démographique », dans : S. Courville et R. Garon, éd., *Atlas historique du Québec. Québec, ville et capitale*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 172-180.

WEISNER, T. S., et R. GALLIMORE (1977), « My brother's keeper: Child and sibling caretaking », *Current Anthropology*, vol. 18, n° 2, p. 169-190.

Annexe

Tableau A1
Pourcentages des enfants de 6-14 ans qui fréquentaient l'école à Québec en 1901, par sexe, âge et quartier de résidence

Âge	Garçons			Filles		
	Québec-Centre	Québec-Est	Québec-Ouest	Québec-Centre	Québec-Est	Québec-Ouest
6 ans	48,5	42,6	45,3	50,2	39,3	43,0
7 ans	77,5	70,8	70,6	71,0	75,8	73,6
8 ans	87,6	89,5	85,9	90,5	87,7	89,5
9 ans	96,3	93,0	95,2	93,4	92,1	97,9
10 ans	96,3	92,9	100,0	96,6	92,0	96,4
11 ans	95,0	91,4	93,8	92,9	91,0	96,5
12 ans	85,6	84,4	90,4	91,1	77,3	95,5
13 ans	84,3	71,7	77,2	76,2	62,7	86,2
14 ans	66,1	50,2	71,3	66,3	40,6	75,3
Total	81,5	76,2	80,3	80,8	72,6	84,1
N	1 791	3 801	804	1 786	2 844	849

Source : Exploitation des données du recensement de 1901 (PHSVQ/CIEQ).

Tableau A2
Pourcentages des enfants de 6-14 ans qui fréquentaient l'école
à Québec en 1901, par sexe, âge et groupe ethno-religieux

Âge	Garçons			Filles		
	Français cathol.	Anglais cathol.	Anglais non-cathol.	Françaises cathol.	Anglaises cathol.	Anglaises non-cathol.
6 ans	45,4	47,6	28,1	44,9	32,5	36,5
7 ans	74,5	66,2	57,5	75,9	67,6	64,1
8 ans	89,4	85,2	79,5	89,2	89,2	78,6
9 ans	94,1	93,8	100,0	93,2	95,2	94,6
10 ans	94,2	98,6	96,3	93,2	96,5	100,0
11 ans	92,0	98,5	93,1	91,8	93,9	94,6
12 ans	85,5	88,5	85,4	81,9	97,0	90,2
13 ans	75,5	70,4	85,3	66,4	86,4	88,6
14 ans	55,2	58,8	85,7	47,3	73,9	79,1
Total	78,2	78,5	78,0	75,7	80,7	79,0
N	5 391	587	309	5 454	631	367

Source : Exploitation des données du recensement de 1901 (PHSVQ/CIEQ).

KOBIANE, Jean-François, 2003. « Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 153-182.

PAUVRETÉ, STRUCTURES FAMILIALES ET STRATÉGIES ÉDUCATIVES À OUAGADOUGOU

Jean-François KOBIANÉ

Institut National de la Statistique et de la Démographie
Ouagadougou, Burkina Faso

Résumé

Excepté les études sur la variation du niveau de scolarisation et des inégalités sexuelles suivant le niveau de vie, peu de travaux traitent de l'effet des conditions économiques sur les relations entre structure démographique du ménage et scolarisation des enfants. Cette étude révèle qu'en ce qui concerne la taille du ménage, le nombre d'enfants d'âge scolaire et la composition familiale du ménage, aucune relation n'apparaît, que ce soit chez les « pauvres » ou chez les « nantis ». Par contre, c'est dans les classes pauvres que la propension des femmes chefs de ménage à mieux scolariser leurs enfants que les hommes est forte. Les écarts entre garçons et filles sont très importants dans les ménages les plus nantis, parfois plus que dans les ménages les plus pauvres : ce résultat est le reflet de la présence de filles comme aides familiales dans les ménages nantis de la capitale. Enfin, l'effet négatif de la présence d'enfants en bas âge sur les chances de fréquenter l'école est plus important pour les filles (surtout au niveau bivarié), et particulièrement chez les pauvres. Une approche multidimensionnelle recourant à la régression logistique révèle, en outre, que le profil de pauvreté demeure déterminant, aussi bien chez les filles que chez les garçons, mais que son effet est plus important chez ces derniers. Le statut familial détermine beaucoup plus les chances de fréquenter l'école pour les filles.

Mots-clés *: Pauvreté, Ménages, Scolarisation, Structure démographique, Facteurs culturels.*

1. Introduction[1]

Le Burkina Faso est l'un des pays les moins scolarisés d'Afrique, avec un taux brut de scolarisation au primaire (TBS) en 2000 de 41 %[2]. Ce faible niveau général de scolarisation est associé à un taux d'urbanisation également faible (environ 16 %). La scolarisation demeure encore une réalité essentiellement urbaine. Ainsi, la province du Kadiogo, qui abrite la capitale Ouagadougou, présentait en 2000 un TBS de 92 %, contre 15 % seulement dans la Komondjari, province exclusivement rurale. À cet écart important entre provinces s'ajoute aussi une disparité énorme entre sexes : à la même date, le TBS était de 48 % pour les garçons, contre 35 % pour les filles.

Face à ce faible niveau général de scolarisation et compte tenu de l'importance du *capital humain* dans le processus de développement, l'éducation de base a été identifiée comme un secteur prioritaire dans la « Lettre d'intention de politique de développement humain durable 1995-2005 » adoptée par le gouvernement du Burkina Faso en 1995. Ainsi, sur le plan quantitatif, le Plan Décennal de Développement de l'Enseignement de Base 2001-2010 s'est fixé pour objectif d'atteindre un TBS de 70 % à l'horizon final. Par ailleurs, l'accès des pauvres aux services sociaux, dont l'éducation, est l'un des axes prioritaires du Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté au Burkina Faso (CSLP-BF) mis au point en 2000.

Mais la réalisation de l'objectif ultime d'une *« éducation pour tous »* se heurte à des défis énormes. Comment arriver, en effet, à répondre à la

---

1. Ce texte est basé sur des résultats partiels d'une thèse de doctorat, soutenue en août 2002 à l'Institut de démographie de l'Université catholique de Louvain, dont le titre est « Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire ». Elle a été préparée sous la direction des professeurs Dominique Tabutin et Jean-Marie Wautelet et a bénéficié de l'assistance financière de la Communauté française de Belgique à travers son Commissariat général aux Relations internationales (CGRI).

2. Statistiques du Ministère de l'Enseignement de Base et de l'Alphabétisation (MEBA, 1999).

demande potentielle d'éducation sans cesse croissante, du fait d'un rythme très rapide de la population[3], alors que, dans le même temps, l'État opère de plus en plus des coupes sombres dans les dépenses d'investissements sociaux, suite au Programme d'Ajustement Structurel (PAS) entrepris en 1991 ? Dans le même registre, suite au PAS mais aussi à la dévaluation du Franc CFA intervenue en janvier 1994, il faut souligner, pour les ménages et les familles, l'accroissement des coûts directs de la scolarisation (frais de scolarité, achat de matériel didactique, etc.)[4]. La mise à l'école des enfants devient ainsi de plus en plus tributaire des possibilités financières des ménages, surtout en milieu urbain, où se fait jour une faiblesse relative de l'offre face à une forte demande d'éducation.

La capitale burkinabé, sur laquelle porte la présente étude, détient le plus fort niveau de scolarisation du pays, sans doute parce qu'elle abrite une part importante des infrastructures scolaires (environ le tiers), mais aussi parce qu'il y existe un certain engouement pour l'école. C'est là, en effet (et de façon générale en milieu urbain), plus qu'ailleurs dans le pays, que les exigences de l'économie moderne font de l'instruction le filtre permettant d'accéder à des emplois non agricoles. Certes, la raréfaction de l'emploi salarié et stable fait que l'instruction ne conduit plus systématiquement à des positions au sommet de l'échelle sociale. Mais elle demeure, dans tous les cas, un capital précieux à acquérir[5].

Malgré le niveau élevé de scolarisation, Ouagadougou a une proportion non négligeable d'enfants qui ne vont pas à l'école. Les données utilisées dans cette étude révèlent que 31 % des enfants de 6-14 ans[6] à Ouagadougou ne fréquentaient pas l'école en 1992-1993. Face à

---

3. Le taux d'accroissement annuel moyen de la population au cours de la période intercensitaire 1985-1996 était de 2,4 %.

4. La dévaluation du Franc CFA aurait entraîné un accroissement du prix des fournitures scolaires de l'ordre de 60 % (CERED *et al.*, 1995, cité par Hugon, 1996, p. 223).

5. Le Pape et Vidal (1987), dans le cas d'Abidjan, mettent en évidence comment, malgré des conditions économiques difficiles à partir des années 1980, la répétition des échecs scolaires, le coût élevé de l'enseignement et l'inutilité du diplôme sur le marché du travail, les familles des classes moyennes continuent d'investir dans la scolarisation des enfants.

6. Le groupe d'âge officiel pour l'enseignement primaire est 7-12 ans (l'âge officiel d'entrée à l'école au Burkina Faso est de 7 ans et le cycle primaire comporte six années d'études). Nous considérons, cependant, le groupe 6-14 ans pour deux

la forte demande scolaire, les écoles publiques, dans lesquelles les coûts sont généralement plus faibles (grâce essentiellement à l'absence de frais de scolarité), sont, de nos jours, saturées. Pour les ménages qui tiennent à scolariser leurs enfants, il faut de plus en plus se tourner vers les établissements privés, ce qui implique des moyens financiers plus importants.

Dans un tel contexte, l'école, comme toute autre institution sociale, devient de plus en plus un lieu d'exclusion. Or, le principal moyen d'atteindre la *scolarisation universelle* au primaire devrait passer par une augmentation substantielle des taux de scolarisation des pauvres (Filmer et Pritchett, 1999). Mais l'amélioration de l'accès des pauvres à l'institution scolaire suppose une meilleure connaissance du phénomène de la pauvreté et de ses manifestations. Plus particulièrement, et c'est le premier objectif de cette communication, comment le niveau de vie et les caractéristiques démographiques du ménage interagissent-ils pour expliquer la fréquentation scolaire des enfants ? Ensuite, deuxième objectif, quel est le pouvoir prédictif du niveau de vie du ménage comparativement aux variables démographiques et culturelles et comment varie-t-il suivant le sexe des enfant ?

Le texte est structuré en trois parties : dans la première partie nous présentons, très rapidement, les données utilisées. La seconde partie est consacrée à la méthodologie de construction de l'indicateur de pauvreté. Enfin, dans la troisième partie, nous examinons les relations entre pauvreté, caractéristiques démographiques et scolarisation des enfants.

2. Les données

Les données utilisées proviennent de l'enquête « Scolarisation et emploi des jeunes filles dans le secteur informel de Ouagadougou »[7] réalisée en septembre-octobre 1993 par l'Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie (UERD) de l'Université de Ouagadougou

raisons : d'une part, de plus en plus d'enfants entrent à l'école avant 7 ans ; d'autre part, c'est à partir de 11-12 ans que la sollicitation des jeunes filles pour les activités domestiques serait importante. En considérant une limite d'âge supérieure à 12 ans, on peut mieux mettre en évidence les schémas différentiels suivants le sexe.

7. Cette enquête faisait suite à une étude qualitative qui avait porté sur une trentaine de jeunes filles de la capitale, et elle n'a fait que garder le titre du projet initial. En réalité, elle a porté sur les enfants des deux sexes.

et que nous appellerons dans la suite « enquête scolarisation ». Cette enquête, qui a porté sur un échantillon aléatoire de 1 532 ménages de la ville, avait pour objectif de connaître la situation scolaire des enfants des deux sexes âgés de 6 à 16 ans et d'en identifier les facteurs déterminants au niveau du ménage. La question sur la fréquentation scolaire portait sur l'année scolaire 1992-1993. Il s'agissait de la première enquête quantitative d'envergure centrée sur la scolarisation au Burkina Faso.

3. Le profil de pauvreté à Ouagadougou

3.1. Aspects conceptuels

On parle de *pauvreté* dans une société donnée lorsqu'une partie de la population ne peut satisfaire ses besoins essentiels (Roach et Roach, 1972) ou que le bien-être (ou niveau de vie) de celle-ci est en deçà d'un minimum fixé selon les critères de cette même société (Ravallion, 1996). Par conséquent, la définition de la *pauvreté* et du *pauvre* est relative, puisque les concepts de *besoins essentiels* et de *bien-être* varient bien souvent d'un espace à un autre, mais aussi d'une époque à une autre. Mais quelle que soit leur diversité, toutes les définitions de la pauvreté peuvent être regroupées, selon Hagenaars et De Vos (1988, p. 212), en trois catégories : « *(i) poverty is having less than an objectively defined, absolute minimum, (ii) poverty is having less than others in society, (iii) poverty is feeling you do not have enough to get along* ». Sur la base de la première définition, la pauvreté est qualifiée d'*absolue*, sur la base de la deuxième définition, elle est dite *relative*, et sur la base de la troisième définition, elle est *subjective*.

Quelle que soit l'approche, la mesure de la pauvreté pose le problème de l'*identifiant*, c'est-à-dire de la variable qui servira à mesurer la pauvreté. Les indicateurs les plus utilisés dans les enquêtes classiques sur la pauvreté sont basés sur les dépenses de consommation et/ou les revenus des ménages. Or, la collecte des informations sur la consommation et les revenus dans les pays en développement pose souvent problème (existence d'une consommation non marchande, réticence à déclarer les revenus, etc.). Par conséquent, nombre d'études ont recours à d'autres identifiants pour mesurer indirectement le niveau de vie du ménage (activité économique du chef de ménage, biens

d'équipement du ménage, caractéristiques de l'habitat, etc.). Nous avons ainsi proposé dans une étude antérieure (Kobiané, 1998), à partir d'une autre base de données[8], la construction d'un indicateur de niveau de vie des ménages en milieu urbain basé sur les caractéristiques de l'habitat et que l'on peut situer dans l'approche relative selon la classification donnée ci-dessus. Nous reprenons ici la même méthodologie.

3.2. Méthodologie

3.2.1. Les variables

Les caractéristiques de l'habitat dans « l'enquête scolarisation » sont, en grande partie, celles que l'on retrouve dans la plupart des enquêtes socio-économiques et démographiques qui collectent de telles informations. Celles sur lesquelles portera la construction de l'indicateur de niveau de vie sont la *nature des murs*, la *nature du sol*, le *type d'aisances*, le *mode d'approvisionnement en eau de boisson*, le *mode d'éclairage*, la *source d'énergie pour la cuisson*, le *statut d'occupation*. En plus de ces variables, nous avons pris en compte la catégorie socio-professionnelle du chef de ménage, compte tenu de l'association qui existe généralement entre celle-ci et le revenu.

3.2.2. Les méthodes statistiques

Pour la construction du profil de pauvreté, nous avons recours à deux méthodes d'analyse multidimensionnelle complémentaires. L'analyse des correspondances multiples (ACM), qui est une technique de réduction factorielle permettant une vue globale des variables de base en mettant en évidence les liaisons, ressemblances ou différences (Volle, 1993). La méthode s'applique à des données catégorielles ou rendues telles. La matrice de données soumise à l'ACM est un *tableau disjonctif complet* ou tableau binaire, dans lequel chaque individu-ligne (ici le ménage) a la valeur 0 ou 1 pour chaque modalité-colonne. Chaque modalité d'une variable est transformée en variable dichotomique. La

8. Il s'agit de l'« Enquête prioritaire : étude sur les conditions de vie des ménages » réalisée en 1994-1995 par l'Institut National de la Statistique et de la Démographie (INSD).

méthode donne ce qu'on appelle les scores factoriels, qui sont les coordonnées des individus sur les principaux axes (factoriels) identifiés.

La seconde méthode qu'est la classification ascendante hiérarchique (CAH) effectue des regroupements d'individus (ici des ménages) sur la base de comportements ou caractéristiques semblables (ou des regroupements de variables sur la base d'individus semblables), ce qui permet de préciser les résultats de l'analyse factorielle (Volle, 1993 ; Escofier et Pagès, 1998). L'intérêt principal de recourir à une classification à la suite d'une analyse factorielle est d'utiliser les scores factoriels obtenus au cours de l'analyse factorielle pour la classification des individus.

3.3. Des « très nantis » aux « très pauvres »... : une différenciation dans l'habitat

Pour éviter de surcharger le texte, nous omettons délibérément la présentation de l'ensemble des résultats intermédiaires de la construction de l'indicateur de pauvreté, notamment les résultats de l'analyse factorielle. Mais signalons que, comme dans la précédente étude (Kobiané, 1998), l'ACM nous a permis de mettre en évidence deux principales dimensions de l'habitat à Ouagadougou : la première étant la *modernité* (axe 1) et la seconde la *salubrité* (axes 2 et 3)[9].

De l'analyse de classification effectuée sur ces trois premiers axes factoriels, nous avons retenu, en fin de compte, une partition des ménages en quatre classes, dont la description est la suivante[10] :

3.3.1. Les ménages de la classe 1 (125, soit 8 %) que nous qualifions de « très nantis »

L'habitat y est de type moderne, avec des matériaux solides (97 % des habitations ont des murs en dur, c'est-à-dire en béton, pierres et parpaings, et 50 % ont le sol carrelé) et des sanitaires respectant les

9. Les parts d'inertie expliquées par les axes 2 et 3 sont proches, ce qui signifie qu'ils rendent compte de la même dimension.

10. L'examen du diagramme des indices de fusion nous a suggéré une partition en cinq classes. Mais l'une de ces cinq classes se distinguait par son faible effectif (seulement 5 ménages), et nous l'avons, par conséquent, omise de la suite de l'analyse. Un autre ménage atypique par sa taille (83 personnes !) a été ignoré dans l'analyse. Ainsi, sur les 1 532 ménages observés, l'analyse en traite finalement 1 526.

normes de salubrité (75 % des ménages disposent de toilettes avec chasse d'eau). En outre, 87 % des ménages de cette classe disposent de l'eau courante à l'intérieur de la maison, 62 % utilisent le gaz pour la cuisson et 98 % ont l'électricité. Le profil professionnel des chefs de ménage de cette classe (62 % d'entre eux sont des cadres moyens ou supérieurs) montre qu'il s'agit bien là de ménages de statut socio-économique élevé.

3.3.2. Les ménages de la classe 2 (353, soit 23 %)
que nous qualifions de « nantis »

L'habitat y est également moderne, mais relativement moins que dans la première classe. En effet, 64 % des murs sont en dur (contre 97 % dans la classe précédente), et le sol est surtout en ciment (96 % des habitations). Contrairement à la classe 1, les lieux d'aisances sont surtout des latrines privées (66 % des habitations). L'eau courante à l'intérieur de la maison ne concerne que 30 % des ménages ; mais 29 % l'ont dans la cour et 35 % ont accès aux bornes fontaines. Le gaz est peu utilisé comparativement à la première classe (19 % des ménages), le bois demeurant la principale source d'énergie pour la cuisson (24 % pour le bois avec foyer simple et 35 % pour le bois avec foyer amélioré). Pour l'éclairage, l'électricité est la principale source d'énergie (74 % des ménages), mais 26 % des ménages utilisent le pétrole. Cette deuxième classe comporte également une forte proportion de cadres moyens ou supérieurs (27 %).

3.3.3. Les ménages de la classe 3 (691, soit 45 %)
que nous qualifions de « pauvres »

Leur habitat étant généralement de type traditionnel, ces ménages se retrouvent surtout dans les anciens quartiers et les quartiers périphériques de Ouagadougou. Les murs sont en semi-dur pour la plupart (60 % des habitations) et le sol en ciment (91 % des habitations). Comme dans la classe 2, c'est surtout des latrines privées qui servent de lieux d'aisances. La principale source d'approvisionnement en eau demeure la borne fontaine (71 % des ménages). Plus de la moitié des ménages (55 %) utilisent le bois avec foyer simple pour la cuisson (23 % utilisent le bois avec foyer amélioré), et 87 % ont recours au pétrole comme source d'énergie pour l'éclairage. Du point de vue de la

profession, c'est la classe la plus hétéroclite, où aucune profession n'est vraiment prépondérante. On a ainsi 19 % d'artisans, 17 % dans les services domestiques, 13 % de commerçants, 9 % de cadres subalternes/manœuvres, 9 % d'agents des forces de l'ordre, etc.

3.3.4. Les ménages de la classe 4 (357, soit 24 %)
que nous qualifions de « très pauvres »

Ils ont un habitat plus traditionnel, que l'on retrouve surtout dans les quartiers spontanés de la périphérie. Les murs sont en matériaux non durables (65 % sont en banco), de même que le sol, puisque plus de la moitié des habitations (52 %) ont un sol en terre battue. Bien que 80 % des ménages disposent de latrines privées, 20 % des ménages ont recours à un autre type d'aisances (il s'agit essentiellement des cas où la nature sert de lieux d'aisances). Ces quartiers périphériques connaissant un problème d'accès aux réseaux d'adduction d'eau potable et de distribution d'électricité, on comprend aisément que seulement 49 % des ménages de cette classe ont accès à l'eau potable à travers les fontaines publiques ; 23 % ont recours aux puits, 26 % utilisent les forages. Pour l'éclairage, le pétrole demeure la principale source d'énergie (99 % des ménages). Pour la cuisson des aliments, les ménages sont 91 % à utiliser le bois avec foyer simple. En ce qui concerne le profil professionnel, les agriculteurs/éleveurs[11] sont prépondérants (39 % des chefs de ménages), suivis des services domestiques (16 %) et des artisans (15 %).

3.4. Profil démographique des différentes classes

Les études portant sur la mesure de la pauvreté ont parfois mis en évidence des corrélations entre certaines caractéristiques démographiques des ménages et leur niveau de vie. Il s'agit de voir si les mêmes associations s'observent ici. Les variables démographiques que nous considérons sont relatives à la taille et à la structure familiale du mé-

11. La proportion des agriculteurs/éleveurs est de 13 % parmi l'ensemble des ménages. Bien que la réalisation d'activités agricoles soit possible, surtout dans les zones périphériques, une telle proportion peut paraître trop importante. L'une des explications, comme le fait remarquer Yaro (1995), est que la plupart de ceux qui se déclarent agriculteurs seraient des personnes sans activité précise et, pour beaucoup d'entre eux, seraient des migrants venus du milieu rural.

nage, et à la composition par âge de ses membres, notamment le nombre d'enfants en bas âge.

3.4.1. Profil de pauvreté, taille et structure familiale des ménages

Si une plus grande taille du ménage peut être un facteur de pauvreté en milieu urbain (Oberai, 1991), nombre d'études sur l'Afrique sub-saharienne montrent plutôt que c'est dans les classes sociales les plus aisées qu'on retrouve généralement les ménages de grande taille et à structure familiale très étendue (Antoine et Herry, 1983 ; Wakam, 1997 ; Wakam *et al.*, 1998).

L'examen du tableau 1 révèle que les ménages nantis ont en moyenne des tailles aussi élevées que les ménages pauvres. Ce résultat rejoint celui que nous avons observé avec les données de l'« Enquête prioritaire » 1994-1995, toujours sur la ville de Ouagadougou (Kobiané, 1998), c'est-à-dire une absence de relation entre la taille du ménage et son niveau de vie.

Tableau 1
Profil de pauvreté et divers indicateurs démographiques des ménages à Ouagadougou

Profil de pauvreté	Indicateurs démographiques				
	m_1	m_2	p_1 (%)	p_2 (%)	p_3 (%)
Très nantis	6,5	0,7	47	34	23
Nantis	6,6	0,8	50	31	28
Pauvres	6,2	1,2	65	28	20
Très pauvres	6,7	1,3	71	24	10
Ensemble	6,4	1,1	61	28	20

Note : m_1 = taille moyenne des ménages ;
m_2 = nombre moyen d'enfants en bas âge (0-5 ans) ;
p_1 = proportion de ménages ayant au moins un enfant en bas âge ;
p_2 = proportion de ménages comprenant au moins deux noyaux familiaux ;
p_3 = proportion de ménages dont au moins un membre sur deux est extérieur au noyau familial du chef de ménage.

Cependant, l'analyse de la structure familiale des ménages, quant à elle, confirme que plus le niveau de vie est élevé, plus la proportion de

ménages étendus est importante (indicateurs p_2 et p_3 du tableau 1). Par exemple, la proportion de ménages qui comptent plus d'un noyau familial est de 34 % chez les « très nantis » contre 24 % chez les « très pauvres ». De même, la proportion de ménages dont au moins un membre sur deux est extérieur au noyau nucléaire du chef de ménage est de 23 % chez les « très nantis », 28 % chez les « nantis » et 10 % chez les « très pauvres ».

3.4.2. Profil de pauvreté et nombre d'enfants en bas âge

Oberai (1991) estime, par ailleurs, qu'un ménage urbain est d'autant plus pauvre que le nombre d'enfants en bas âge est élevé. Nous avons également observé cette relation négative à Ouagadougou, en recourant plutôt à la proportion des enfants en bas âge parmi les membres du ménage (Kobiané, 1998).

L'examen du nombre moyen d'enfants en bas âge (m_2) et de la proportion de ménages qui comptent au moins un enfant en bas âge (p_1) tend à corroborer l'hypothèse suivant laquelle les ménages sont d'autant plus pauvres que le nombre d'enfants en bas âge est élevé. Par exemple, le nombre moyen d'enfants de 0-5 ans dans la classe des « très nantis » (0,7) représente la moitié de celui observé dans le groupe des « très pauvres » (1,3)[12].

4. Pauvreté et fréquentation scolaire des enfants

Deux démarches analytiques sont adoptées dans cette partie : une approche descriptive, dans laquelle nous examinons les variations suivant le profil de pauvreté de la relation qui lie chaque caractéristique démographique de l'enfant et du ménage à la fréquentation scolaire ; l'autre plus explicative, dans laquelle nous mettons en évidence les variables les plus déterminantes ainsi que les interactions entre caractéristiques démographiques et niveau de vie dans l'explication de la demande scolaire.

12. Cette relation subsiste quand on contrôle l'âge du chef de ménage.

4.1. Approche descriptive des relations entre niveau de vie du ménage, caractéristiques démographiques et fréquentation scolaire

4.1.1. Niveau de vie du ménage et différences de scolarisation liées au sexe et au statut familial de l'enfant

Les études qui ont abordé la relation entre statut socio-économique des ménages et scolarisation des enfants en Afrique sub-saharienne, particulièrement en milieu urbain (Marcoux, 1994 ; Shapiro et Tambashe, 1996 et 1999 ; Filmer et Pritchett, 1999), montrent, comme cela a été observé ailleurs dans le monde, que les taux de fréquentation scolaire croissent avec le niveau de vie du ménage, quel que soit le sexe de l'enfant. Toutefois, le recul de la discrimination sexuelle en matière de scolarisation en fonction du niveau de vie, observé par Parish et Willis (1993) à Taiwan, Sathar et Lloyd (1993) au Pakistan, ne semble pas se vérifier dans le contexte africain. Pour Shapiro et Tambashe (1996, p. 24), dans une étude portant sur Kinshasa,

> « While increased economic well-being is associated with higher enrollment rates for both females and males, it is not the case that improved economic status necessarily translates into reduced gender differences in school outcomes. »[13]

La relation positive entre le niveau de vie du ménage et le taux de fréquentation scolaire s'observe également dans le cas de Ouagadougou (figure 1). On passe ainsi d'une proportion d'enfants scolarisés de 61 % chez les « très pauvres » à 86 % chez les « très nantis ».

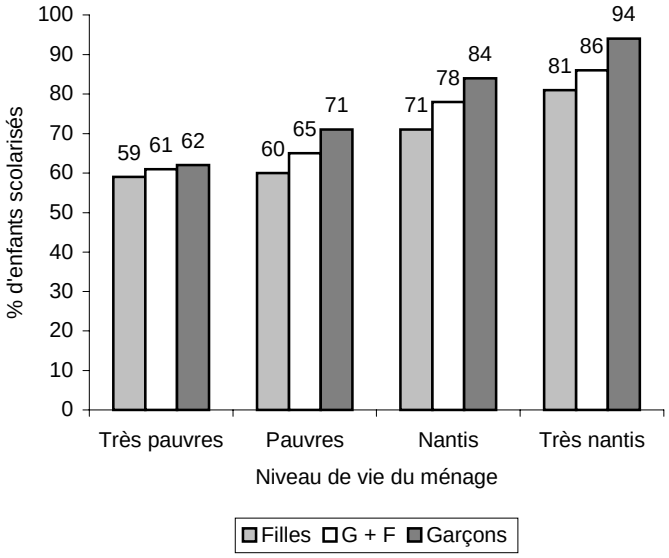
L'examen des rapports des taux de scolarisation par sexe (garçon/fille)[14] montre que la sous-scolarisation des filles dans la classe des « très nantis » (1,16) est aussi forte que celle observée chez les nantis et chez les pauvres (1,18). C'est même chez les « très pauvres » que la discrimination sexuelle est la plus faible, pour ne pas dire inexistante (1,05). Ce résultat, *a priori* paradoxal, n'est rien d'autre que le reflet de la présence de filles comme aides familiales dans les ménages nantis.

---

13. Dans une étude plus récente, toutefois, Shapiro et Tambashe (1999) estiment que cette relation entre niveau de vie et écarts entre garçons et filles doit être relativisée en tenant compte du groupe d'âge considéré.

14. Ces rapports s'obtiennent aisément en rapportant les chiffres présentés à la figure 1.

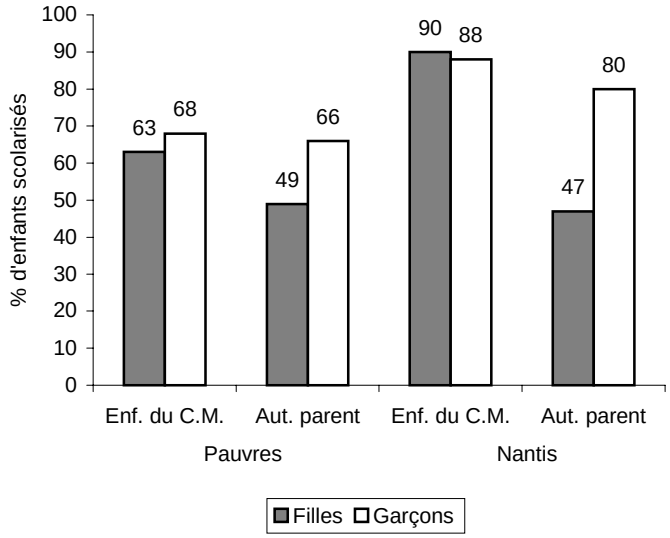
Figure 1
Proportion d'enfants scolarisés au moment de l'enquête
selon le sexe et le profil de pauvreté à Ouagadougou



La prise en compte du statut familial, en plus du sexe de l'enfant (figure 2), montre que, chez les enfants du chef de ménage, il n'y a pratiquement pas d'inégalité sexuelle, que ce soit chez les nantis ou chez les pauvres, les rapports des taux par sexe (garçon/fille) étant proches de l'unité (respectivement 0,98 et 1,08). Par contre, en considérant la population des « autres parents », l'écart de scolarisation entre garçons et filles, déjà élevé chez les pauvres ($R_{g/f}$ = 1,35), devient encore plus important dans les ménages nantis ($R_{g/f}$ = 1,70). On peut en déduire que c'est davantage dans les classes nanties que les filles accueillies, comparativement à leurs homologues garçons, sont engagées dans une logique de mise au travail. Une autre lecture de ces inégalités sexuelles consiste à comparer, pour un même sexe donné, les enfants du chef de ménage aux enfants d'« autres parents » : chez les garçons, on observe qu'il n'y a quasiment pas de différence significative entre les fils du chef de ménage et les garçons d'« autres parents » : la baisse relative du taux de fréquentation scolaire lorsqu'on passe des premiers

aux seconds est de 3 % dans la classe des pauvres et de 9 % dans celle des nantis. Chez les filles, cette diminution relative du taux de scolarisation est de 22 % chez les pauvres et de 48 % chez les nantis. Cette différence de scolarisation entre garçons et filles suivant le statut familial est aussi mise en évidence par Pilon (1995) dans une analyse portant sur le Togo. L'auteur montre qu'en milieu urbain, ce sont surtout les « filles confiées » qui sont touchées par une sous-scolarisation, comparativement aux filles du chef de ménage, alors que pour les garçons la situation est quasiment identique.

Figure 2
Proportion (%) d'enfants scolarisés au moment de l'enquête selon le sexe, le statut familial et le niveau de vie du ménage.



Note : À cause des faibles effectifs, nous avons procédé à un regroupement des catégories de niveau de vie (Pauvres = Très pauvres + Pauvres ; Nantis = Très nantis + Nantis).

Cette forte demande du travail et des services des filles d'« autres parents » dans les ménages urbains nantis est, en partie, liée à l'insuffisance des institutions d'accueil et de garde des enfants en bas âge, du moins dans le cas de Ouagadougou. Mais elle n'en est pas la seule

raison : dans les classes aisées, où généralement les femmes participent comme leurs conjoints à l'activité économique moderne, il existe sans aucun doute un besoin d'aide familiale, non seulement pour la garde des plus petits, mais aussi pour la préparation des repas et l'entretien du ménage. L'existence de réseaux familiaux permettant la circulation des enfants apparaît alors comme une opportunité de satisfaire ce besoin en main-d'œuvre.

4.1.2. Profil de pauvreté, sexe du chef de ménage et fréquentation scolaire des enfants

Contrairement à ce qui a été observé dans d'autres régions en développement, comme l'Amérique latine (par exemple, Barros *et al.*, 1997 au Brésil), les travaux portant sur l'Afrique subsaharienne montrent que les femmes chefs de ménage scolarisent plus leurs enfants que leurs homologues hommes (Chernichovsky, 1985 ; De Vreyer, 1993 ; Pilon, 1995 ; Clévenot et Pilon, 1996 ; Lloyd et Blanc, 1996).

Les résultats observés à Ouagadougou[15] vont dans ce sens, même si la différence n'est pas significative : la proportion d'enfants qui fréquentent l'école en 1992-1993 est de 70 % chez les femmes chefs de ménage contre 68 % chez les hommes.

Cette tendance à une meilleure scolarisation des enfants par les femmes chefs de ménage est surtout perceptible dans la classe des pauvres[16] : le taux de fréquentation scolaire des enfants y est, en effet, de 67 % chez les femmes chefs de ménage contre 63 % chez les hommes. Dans les ménages nantis, il n'y a quasiment pas de différence entre les hommes et les femmes chefs de ménage (respectivement 81 % et 79 %).

En considérant les seuls enfants du chef du ménage, on observe, dans les classes nanties, cette même absence de relation entre le sexe du chef de ménage et la scolarisation des enfants[17]. Toutefois, chez les

---

15. Les données de l'enquête révèlent que les femmes chefs de ménage à Ouagadougou en 1993 représentent 10 % de l'ensemble des chefs de ménage et quasiment la même proportion parmi les enfants de 6-14 ans qui vivent dans les ménages dirigés par une femme (11 %).

16. Pour des raisons de faibles effectifs, nous nous limitons à l'ensemble des enfants et aux deux grands profils de pauvreté.

17. Dans les classes nanties, 89 % des enfants sont scolarisés dans les ménages dirigés par un homme, et 87 % dans les ménages dirigés par une femme.

pauvres, l'écart absolu entre le taux de scolarisation des femmes chefs de ménage et celui des hommes devient plus important (les proportions respectives d'enfants scolarisés sont de 72 % et 65 %). L'une des explications généralement évoquées est que les femmes opèrent une meilleure allocation des ressources au sein du ménage (De Vreyer, 1993 ; Clévenot et Pilon, 1996 ; Lloyd et Blanc, 1996). Au vu de nos résultats, on pourrait donc dire que c'est surtout dans un contexte de précarité économique, donc de rareté des ressources, que cette faculté des femmes est mise en évidence.

4.1.3. Profil de pauvreté, caractéristiques démographiques du ménage et scolarisation des enfants

Contrairement au résultat d'une relation négative entre la taille du ménage ou de la famille et la scolarisation des enfants, observé en Occident et dans d'autres régions en développement comme l'Asie, nombre de travaux sur l'Afrique sub-saharienne concluent à l'inexistence d'une telle relation, voire, dans certains cas, à une relation positive (Gomes, 1984 ; Chernichovsky, 1985 ; Marcoux, 1994 ; Lloyd et Blanc, 1996 ; Shapiro et Tambashe, 1996). L'une des explications serait que l'accueil de membres extérieurs au noyau familial du chef de ménage permet de répondre au besoin de main-d'œuvre domestique et de libérer ainsi des enfants pour l'école. L'accueil de personnes extérieures peut aussi contribuer à une amélioration des ressources économiques du ménage : par exemple, dans les ménages démunis, accueillir des personnes extérieures au noyau familial de base peut permettre une répartition des dépenses du ménage entre plusieurs personnes ou décharger d'autres membres du ménage (tels que les femmes) afin qu'ils puissent se consacrer à des activités rémunératrices en dehors du foyer (Neupert, 1992).

Les résultats (non présentés ici) révèlent qu'il n'existe aucune relation entre la taille du ménage et la scolarisation des enfants, tant chez les pauvres que chez les nantis. Comme la taille du ménage, le caractère étendu ou non du ménage ne semble pas non plus jouer sur la fréquentation scolaire des enfants, quelle que soit la classe économique.

On aurait pu s'attendre à une plus grande pression sur les ressources économiques consacrées à l'investissement scolaire dans la classe des pauvres, se traduisant par une relation négative entre le nombre d'enfants d'âge scolaire et la proportion d'enfants aux études. Ce n'est

pas le cas car, d'une manière générale (résultats non présentés ici), aucune relation nette n'apparaît entre le nombre d'enfants scolarisables et le taux de fréquentation scolaire, quel que soit le statut économique considéré. Cependant, nous avons observé, chez les filles des classes nanties, que les chances de fréquenter l'école sont d'autant plus élevées qu'il y a des enfants d'âge scolaire dans le ménage.

La présence d'enfants en bas âge (entre 0 et 5 ans) dans le ménage nécessite des activités spécifiques de soins et de surveillance, le plus souvent assurées par les femmes et les jeunes filles. Ainsi, le nombre d'enfants en bas âge est bien souvent négativement associé à la fréquentation scolaire des enfants et plus particulièrement des filles (Chernichovsky, 1985 ; Lloyd et Blanc, 1996 ; Handa, 1996 ; Glick et Sahn, 2000 ; Levison *et al.,* 2001, etc.). On peut penser que c'est surtout dans les ménages pauvres que cela est vrai, puisque ceux-ci n'ont pas souvent les moyens de se payer les services d'une bonne. Les résultats (non présentés ici) montrent que les ménages dans lesquels il n'y a aucun enfant en bas âge présentent les plus forts taux de scolarisation, quel que soit le profil de pauvreté, excepté chez les filles de la classe des nantis. Jusqu'à deux enfants de 0-5 ans dans le ménage, on observe une diminution des taux, ce qui tend à confirmer l'hypothèse de départ. Cependant, à partir de trois enfants en bas âge, aucune tendance nette n'apparaît.

Tableau 2
Proportion (%) d'enfants scolarisés au moment de l'enquête suivant le sexe, la proportion d'enfants de 0-5ans dans le ménage et le profil de pauvreté

Proportion d'enfants de 0-5 ans (%)	Profil de pauvreté					
	Nantis			Pauvres		
	Garçons	Filles	Écart	Garçons	Filles	Écart
0 %	90	78	1,1	76	68	1,1
]0 %-25 %[	82	73	1,1	64	60	1,1
≥ 25 %	88	71	1,2	68	50	1,4
Ensemble	86	74	1,2	67	59	1,1

Le nombre (absolu) d'enfants en bas âge, en lui-même, ne rend pas compte de la charge réelle de travail des femmes et des jeunes filles, puisqu'il ne tient pas compte des ressources humaines disponibles dans le ménage. Avec la proportion des 0-5 ans dans l'ensemble de l'effectif du ménage, on observe des résultats plus illustratifs : quel que soit le profil de pauvreté du ménage, il apparaît chez les filles (les plus sollicitées pour la garde des plus petits) une relation négative entre la proportion de celles qui sont scolarisées et la proportion d'enfants en bas âge dans le ménage (tableau 2). Cette relation négative est d'autant plus nette que les filles appartiennent à des ménages pauvres.

4.2. Profil de pauvreté, caractéristiques démographiques et socioculturelles et scolarisation des enfants : approche multivariée

La littérature met également l'accent sur le rôle des facteurs socioculturels dans l'explication de la demande d'éducation, notamment en milieu rural. En milieu urbain, compte tenu de l'importance de l'école en tant que « filtre social » et du brassage des populations, les différences ethniques ou religieuses auraient tendance à diminuer au profit des différences économiques. Qu'en est-il dans le cadre de cette étude ? Étant donné que la variable dépendante est dichotomique (l'enfant fréquente ou non l'école au moment de l'enquête), l'une des méthodes appropriées est la régression logistique[18]. L'un des intérêts d'une analyse multidimensionnelle est que certaines variables peuvent, au niveau bivarié, avoir un effet important sur la variable à expliquer, sans que cela ne soit le cas dans un modèle prenant en compte d'autres varia-

18. En nommant P la probabilité qu'un enfant d'âge scolaire fréquente l'école et en considérant des variables indépendantes X_i (i allant de 1 à k), l'équation de régression logistique peut s'écrire :

$$\frac{P}{1-P} = e^{B_0 + B_1 X_1 + \ldots + B_k X_k} = e^{B_0} \prod_{i=1}^{i=k} e^{B_i X_i}$$

où $\frac{P}{1-P}$ appelé *odds ratio* est le rapport de la probabilité que l'événement survienne à celle que l'événement ne survienne pas ; B_i sont les coefficients de régression ; e^{B_i} est le facteur par lequel le *odds ratio* change lorsque la i^e variable indépendante passe de la valeur 0 à la valeur 1. Dans l'option choisie ici, les résultats s'interprètent en termes d'écart par rapport à la modalité de référence.

bles ; et vice versa. Elle permet finalement de mettre en évidence les variables les plus déterminantes. Compte tenu des différences liées au sexe que nous avons mises en évidence dans les analyses précédentes, nous avons estimé que les déterminants de la fréquentation scolaire seraient forts différents selon le sexe de l'enfant. Nous avons donc effectué les régressions logistiques sur chacune des sous-populations des garçons et des filles. Au total, cinq modèles de régression ont été appliqués à chaque sous-population, et les résultats sont résumés dans les tableaux en annexe.

4.2.1. Les déterminants de la fréquentation scolaire chez les garçons

Lorsqu'on examine, dans un premier temps, les effets bruts (tableau en annexe), c'est-à-dire l'effet propre de chaque variable indépendante en l'absence des autres variables, il ressort que, chez les garçons, cinq variables ont un pouvoir prédictif au moins égal à 0,10. Il s'agit de l'âge de l'enfant (0,30), de l'instruction du chef de ménage (0,18), du profil de pauvreté (0,17), de la religion du chef de ménage (0,16) et du nombre d'enfants en bas âge (0,10). L'évolution du pouvoir prédictif de ces variables dans les différents modèles permet finalement de mettre en évidence les variables les plus déterminantes. Dans le premier modèle (M1), on observe un léger renforcement du pouvoir explicatif du profil de pauvreté (de 0,17 à 0,18) avec l'entrée du statut familial de l'enfant. De même, ce dernier, qui a un pouvoir prédictif nul au niveau brut, voit son pouvoir explicatif s'améliorer (0,4), même si les rapports de chances demeurent non significatifs. Ces deux variables ont donc des effets additifs, l'un permettant de mettre davantage en évidence l'effet de l'autre. Au niveau brut, un garçon appartenant à un ménage « très nanti » a 8,9 fois plus de chances de fréquenter l'école qu'un autre issu d'un ménage « très pauvre ». Ce rapport passe à 9,9 avec l'intervention du statut familial : la prise en compte du statut familial de l'enfant contribue donc à creuser les écarts entre les garçons des ménages nantis et ceux des ménages pauvres. Dans le modèle M2, nous avons fait intervenir le lieu de naissance et l'âge de l'enfant comme variables de contrôle. Leur entrée contribue à améliorer légèrement le pouvoir prédictif du statut familial (de 0,04 à 0,05) et renforce les inégalités suivant le niveau de vie. Il faut voir dans l'annulation du pouvoir explicatif du lieu de naissance, le lien qui existe entre celui-ci et le statut familial. En effet, les garçons d'« autres pa-

rents » présents dans les ménages urbains proviennent majoritairement du milieu rural (56 %).

Le modèle M3 est celui dans lequel nous avons fait intervenir les caractéristiques démographiques du chef de ménage (sexe, état matrimonial et âge). Dans ce modèle, le pouvoir explicatif du profil de pauvreté comme celui du statut familial continue de s'améliorer légèrement. Mais on peut déjà retenir que les caractéristiques démographiques du chef de ménage jouent peu en présence du facteur économique chez les garçons. Dans le modèle M4, où interviennent en plus les caractéristiques démographiques du ménage, on observe, cette fois-ci, une baisse du pouvoir explicatif du profil de pauvreté (de 0,19 à 0,17), alors qu'au contraire celui du statut familial continue de croître (de 0,06 à 0,08). La baisse du pouvoir explicatif de la variable économique et des valeurs des rapports de chances associés est le reflet de l'association entre le profil de pauvreté et le nombre d'enfants en bas âge. Nous avons, en effet, vu antérieurement que les classes nanties avaient en moyenne moins d'enfants en bas âge que les classes pauvres. On remarquera que le nombre d'enfants âgés de 0-5 ans perd aussi de son pouvoir explicatif du fait cette association.

Le modèle M5, dans lequel interviennent finalement les variables culturelles (instruction, religion et ethnie du chef de ménage), montre que, sur les cinq variables les plus prédictives au niveau brut, seulement trois ont un pouvoir explicatif relativement important au niveau net : il s'agit de l'âge de l'enfant, qui conserve son pouvoir tout au long des différents modèles (0,30), du profil de pauvreté et de la religion (avec 0,09). La baisse énorme du pouvoir explicatif du profil de pauvreté trouve une explication dans sa forte corrélation (r de Pearson = 0,56) avec l'instruction (dont le pouvoir s'altère encore plus, de 0,18 à 0,04). Les rapports de chances indiquent qu'un garçon âgé de 6-8 ans a 70 % (1-0,3) de chances en moins de fréquenter l'école qu'un garçon âgé de 12-14 ans, et qu'un enfant de 9-11 ans a 2,5 fois plus de chances de fréquenter l'école qu'un autre de 12-14 ans. Ces résultats révèlent l'allure curviligne de la courbe des taux de fréquentation scolaire par âge généralement observés dans les études sur l'Afrique subsaharienne. Compte tenu de la sollicitation des enfants dans les activités de production aux âges avancés, on s'attendrait à ce que les chances de fréquentation scolaire soient les plus faibles entre 12 et 14 ans. C'est plutôt entre 6 et 8 ans qu'elles sont les plus faibles, ce qui reflète le phénomène des entrées tardives à l'école. La faiblesse relative de l'offre

à Ouagadougou pourrait, en partie, contribuer à retarder l'entrée à l'école de nombreux enfants.

De façon générale, l'intervention des variables culturelles dans le modèle M5 contribue à réduire les écarts entre garçons suivant le profil de pauvreté : finalement, un garçon d'un ménage « très nanti » a 6 fois plus de chances de fréquenter l'école qu'un garçon d'un ménage « très pauvre », alors que, pour le garçon issu d'un ménage « nanti », ce rapport est de 2. Quant à l'effet de la religion, on retient qu'un garçon dont le chef de ménage est de religion protestante a 3 fois plus de chances d'être aux études qu'un autre dont le chef de ménage est de religion musulmane. Le rapport est de 2 lorsque le chef de ménage est catholique. Finalement, on retiendra que, chez les garçons, l'âge, le profil de pauvreté, la religion du chef de ménage, le statut familial, le nombre d'enfants en bas âge et le lieu de naissance sont, par ordre d'importance décroissant, les facteurs déterminants de la fréquentation scolaire.

4.2.2. Les déterminants de la fréquentation scolaire chez les filles

Au niveau brut (tableau en annexe), on observe, comme chez les garçons, que cinq variables ont un pouvoir prédictif au moins égal à 0,10 : l'âge de l'enfant (0,21), son statut familial (0,18), son lieu de naissance (0,16), le niveau d'instruction du chef de ménage (0,16) et le profil de pauvreté (0,11). Déjà à ce niveau, une différence apparaît entre garçons et filles : facteur religieux chez les premiers et facteur « familial » chez les secondes. En effet, chez les filles, le statut familial et le lieu de naissance (deux variables liées) se positionnent assez bien au niveau brut, ce qui n'est pas le cas chez les garçons. À l'opposé, la religion du chef de ménage et le nombre d'enfants en bas âge, qui ont un pouvoir prédictif honorable au niveau brut chez les garçons, n'apparaissent pas chez les filles. L'examen des modèles successifs révèle les mêmes relations observées chez les garçons. Dans le modèle M1, le statut familial voit son pouvoir se renforcer (de 0,18 à 0,20) et son entrée améliore également le pouvoir explicatif du profil de pauvreté (de 0,11 à 0,15). L'effet du profil de pauvreté chez les filles, comme on peut l'observer par la valeur des rapports de chances, est moindre comparé à ce qui a été observé chez les garçons. Dans le modèle M1, une fille appartenant à un ménage « très nanti » a 4 fois

plus de chances de fréquenter l'école qu'une autre appartenant à un ménage « très pauvre », ce rapport étant de 10 chez les garçons.

Dans le modèle M2, l'entrée du lieu de naissance et de l'âge de l'enfant fait baisser le pouvoir prédictif du statut familial (de 0,20 à 0,16) ainsi que le rapport des chances de la catégorie « fille du chef de ménage » comparée à « fille d'autre parent » (de 3 à 2,6). Ce résultat atteste une fois encore du lien qui existe entre statut familial et lieu de naissance. L'âge voit son pouvoir croître (de 0,21 à 0,24), ce qui n'était pas le cas chez les garçons. Cela signifie que, chez les filles, l'effet du statut familial dépend en partie de l'âge. C'est, en effet, à certains âges spécifiques que les filles sont accueillies comme aide familiale. L'intervention des caractéristiques du chef de ménage et du ménage n'entraîne pratiquement pas de changement dans le pouvoir explicatif du profil de pauvreté et du statut familial de la fille.

Dans le modèle final M5, on observe une diminution de moitié du pouvoir explicatif du profil de pauvreté (de 0,14 à 0,07). Ce résultat, observé chez les garçons, est en rapport avec la forte association qui existe entre niveau de vie et instruction du chef de ménage (*r* de Pearson = 0,56). Mais, contrairement à ce que nous avons observé chez les garçons, le pouvoir explicatif de l'instruction du chef de ménage chez les filles ne baisse pas énormément. Au contraire, les rapports des chances augmentent, ce qui signifie que le fait que le chef de ménage soit instruit est un facteur déterminant (plus que le facteur économique) de la fréquentation scolaire d'une fille. Une fille dont le chef de ménage a le niveau primaire ou secondaire a 2,6 fois plus de chances de fréquenter l'école qu'une fille dont le chef ménage n'est pas instruit. On peut remarquer que le nombre d'enfants en bas âge présente le plus faible pouvoir explicatif (0,06) et qu'aucun des rapports de chances n'est significatif. Ce résultat, confronté à ce qui a été observé au niveau bivarié, paraît contradictoire. Il y a là aussi, vraisemblablement, un effet de redondance, compte tenu de la forte corrélation entre les variables de structure (par exemple, entre le nombre d'enfants en bas âge et la taille du ménage : *r* de Pearson = 0,49 chez les filles contre 0,44 chez les garçons).

Les facteurs les plus déterminants de la fréquentation scolaire chez les filles sont, en fin de compte, par ordre d'importance décroissant, l'âge de la fille, son lieu de naissance, son statut familial, le niveau d'instruction du chef de ménage, le profil de pauvreté et le nombre d'enfants de 0-5 ans.

5. Conclusion

Les résultats que nous venons d'observer montrent, à bien des égards, que les liens entre structure démographique et familiale du ménage et fréquentation scolaire des enfants varient d'un statut socio-économique à un autre. Certes, il est apparu que la taille, la structure familiale du ménage et le nombre d'enfants scolarisables ne présentent aucun lien particulier avec les chances de fréquentation scolaire des enfants, quel que soit le niveau de vie du ménage. Mais l'accueil d'enfants, et plus particulièrement de filles, comme appoint en main-d'œuvre dans les ménages urbains nantis contribue à creuser davantage l'écart entre garçons et filles. Ainsi, l'amélioration du niveau de vie du ménage n'entraîne pas nécessairement une diminution des inégalités sexuelles en matière de scolarisation. Quant à la relation entre le sexe du chef de ménage et la fréquentation scolaire des enfants, c'est surtout dans les ménages pauvres que s'observe cette tendance des femmes à mieux scolariser leurs enfants que les hommes. De même, c'est surtout dans les ménages pauvres qu'apparaît l'importance de la sollicitation des filles pour les soins aux plus petits, puisque c'est là que la décroissance des taux de fréquentation scolaire des filles en fonction de la proportion d'enfants en bas âge est la plus forte.

L'analyse multidimensionnelle révèle que le facteur économique demeure déterminant, qu'on soit garçon ou fille. Mais son importance n'est pas la même : le profil de pauvreté intervient en deuxième position après l'âge chez les garçons, alors que, chez les filles, il occupe le sixième rang. Autre différence entre garçons et filles : la fréquentation scolaire des premiers est tributaire du facteur religieux, alors que celle des secondes dépend des échanges dont elles font l'objet dans le cadre des systèmes familiaux (lieu de naissance et statut familial rendent compte, en effet, du phénomène de circulation des enfants). En outre, l'instruction du chef de ménage est un facteur déterminant chez les filles, ce qui n'est pas le cas chez les garçons.

Compte tenu de l'importance du facteur économique, on peut s'attendre à ce qu'une politique de réduction de la pauvreté contribue à améliorer le niveau de scolarisation à Ouagadougou. Les effets d'une telle politique profiteraient plus aux garçons qu'aux filles, puisque c'est chez les premiers que les inégalités de scolarisation liées au niveau de vie sont les plus importantes. La sous-scolarisation des filles, comme nous l'avons vu, n'est pas un phénomène lié uniquement à la pauvreté.

Elle est aussi un phénomène engendré par les exigences de l'économie moderne, dans un contexte général où les représentations sur les rôles des sexes sont encore prééminentes et où les solidarités familiales permettent la circulation de nombreux enfants : dans les classes les plus aisées, la participation des deux conjoints au travail extérieur et la scolarisation de leurs enfants entraînent une forte demande en main-d'œuvre pour l'exécution des tâches domestiques. La question est loin d'être simple, puisque l'accueil de ces enfants, dans certains cas, participe de stratégies de survie pour les ménages de provenance et renforce les liens de solidarité entre ménages urbains et ruraux. C'est là toute la complexité des relations entre pauvreté, structures familiales et demande scolaire.

Références bibliographiques

ANTOINE, Ph., et C. HERRY (1983), « Urbanisation et dimension du ménage. Le cas d'Abidjan », *Cahiers ORSTOM* (série « Sciences Humaines »), vol. 19.

BARROS, Ricardo, Louise FOX et Rosane MENDOÇA (1997), « Female-headed household, poverty, and the welfare of children in urban Brazil », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 45, n° 2, p. 231-257.

CHERNICHOVSKY, D. (1985), « Socioeconomic and demographic aspects of school enrollment and attendance in rural Botswana », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 33, n° 2, p. 319-332.

CLEVENOT, Denis, et Marc PILON (1996), « Femmes et scolarisation des enfants », communication au séminaire international *Femmes et gestion des ressources*, IFORD, Yaoundé, 5-7 février.

DE VREYER, Philippe (1993), « Une analyse économétrique de la demande d'éducation en Côte-d'Ivoire », *Revue d'économie du développement*, vol. 3, p. 51-79.

ESCOFIER, B., et J. PAGES (1998), *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation*, Dunod, Paris.

FILMER, D., et L. PRITCHETT (1999), « The effect of household wealth on educational attainment: Evidence from 35 countries », *Population and Development Review*, vol. 25, n° 1, p. 85-120.

GLICK, P., et D. E. SAHN (2000), « Schooling of girls and boys in a West African country: The effects of parental education, income and household structure », *Economics of Education Review*, n° 19, p. 63-87.

GOMES, Melba (1984), « Family size and educational attainment in Kenya », *Population and Development Review*, vol. 10, n° 4, p. 647-660.

HAGENAARS, A., et K. DE VOS (1988), « The definition and measurement of poverty », *The Journal of Human Resources*, vol. 23, n° 2, p. 211-221.

HANDA, S. (1996), « The determinants of teenage schooling in Jamaica: Rich vs. poor, females vs. males », *The Journal of Development Studies*, vol. 32, n° 4, p. 554-580.

HUGON, P. (1996), « Les systèmes éducatifs africains dans un contexte de récession et d'ajustement », dans : J. Coussy et J. Vallin, éd., *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, « Les études du CEPED » n° 13, EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université de Paris VI, Paris, p. 209-231.

KOBIANE, J.-F. (1998), « Essai de construction d'un profil de pauvreté des ménages à Ouagadougou à partir des caractéristiques de l'habitat », dans : F. Gendreau, éd., *Crises, pauvreté et changements démographiques dans les pays du Sud*, AUPELF-UREF, Éditions ESTEM, Paris, p. 117-131.

LE PAPE, Marc, et Claudine VIDAL (1987), « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70, p. 64-73.

LEVISON, D., K. S. MOE et F. M. KNAUL (2001), « Youth education and work in Mexico », *World Development*, vol. 29, n° 1, p. 167-188.

LLOYD, C. B., et A. K. BLANC (1996), « Children's schooling in sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers, and others », *Population and Development Review*, vol. 22, n° 2, p. 265-298.

MARCOUX, R. (1994), *Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*, CERPOD, coll. « Études et Travaux du CERPOD », n° 12.

MEBA (1999), *Tableau de bord de l'enseignement primaire. Année scolaire 1997/98*.

NEUPERT, R. F. (1992), « Extended households: A survival strategy in poverty », dans : C. Goldscheider, éd., *Fertility Transitions, Family Structure and Population Policy*, Westview Press, Boulder-San Francisco-Oxford, p. 197-208.

OBERAI, A. S. (1991), « Croissance de la population urbaine, emploi et pauvreté dans les pays en développement : un cadre conceptuel pour l'analyse des politiques », dans : G. Tapinos, D. Blanchet et D. E. Horlacher, éd., *Conséquences de la croissance démographique rapide dans les pays en développement*, INED-Nations Unies, « Congrès et Colloques » n° 5, p. 177-208.

PARISH, William L., et Robert J. WILLIS (1993), « Daughters, education, and family budgets. Taiwan experiences », *The Journal of Human Resources*, vol. 28, n° 4, p. 863-898.

PILON, M. (1995), « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires», *Cahiers ORSTOM* (série « Sciences Humaines »), vol. 31, n° 3, p. 697-718.

RAVALLION, M. (1996), *Comparaisons de la pauvreté. Concepts et méthodes. Étude sur la mesure des niveaux de vie*, Document de travail n° 122, Banque mondiale, Washington.

ROACH, J. L., et J. K. ROACH, éd. (1972), *Poverty*, Penguin Education, USA.

SATHAR, Zeba A., et Cynthia B. LLOYD (1993), « Who gets primary schooling in Pakistan: Inequalities among and within families », The Population Council Research Division *Working Paper* n° 52, New York.

SHAPIRO, D., et B. O. TAMBASHE (1996), *Gender, Poverty, and School Enrollment in Kinshasa, Zaire*, Working Paper, Department of Economics, University Park, PA.

SHAPIRO, D., et B. O. TAMBASHE (1999), « Gender, poverty, and school enrollment in Kinshasa, Congo », dans : U.E.P.A, *La population africaine au 21e siècle. Actes de la troisième conférence africaine de population. Durban, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999*, vol. 3, p. 587-617.

VOLLE, Michel (1993), *Analyse des données*, 3e éd., Économica, Paris.

WAKAM, J. (1997), « Différenciation socio-économique et structures familiales au Cameroun », dans : M. Pilon, T. Locoh, E Vignikin et P. Vimard, éd., *Ménages et familles en Afrique. Approches des dynamiques contemporaines*, ENSEA-INS-ORSTOM-URD, Paris, « Les études du CEPED » n° 15, p. 257-277.

WAKAM, J., M. RWENGE et M. KUEPIE (1998), « Pauvreté et structures familiales dans trois métropoles africaines : Yaoundé, Abidjan et Dakar », dans : F. Gendreau, éd., *Crises, pauvreté et changements démographiques dans les pays du Sud*, AUPELF-UREF, Éditions ESTEM, Paris, p. 167-182.

YARO, Y. (1995), « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », *Cahiers ORSTOM* (série « Sciences Humaines »), vol. 31, n° 3, p. 675-696.

Annexe

Tableau A1
Rapports de chances de la fréquentation scolaire d'un garçon à Ouagadougou
(analyse de régression logistique à pas croissant)

Variables indépendantes	Rapports de chances (e^{Bi})					
	Bruts	Nets par rapport aux autres variables indépend.				
		I à II	I à IV	I à VII	I à X	I à XIII
	M0	M1	M2	M3	M4	M5
Profil de pauvreté	[0,17]***	[0,18]***	[0,18]***	[0,19]***	[0,17]***	[0,09]**
Très nantis	8,9***	9,9***	11,7***	11,4***	10,1***	6,5**
Nantis	3,1***	3,2***	3,7***	3,9***	3,6***	2,2**
Pauvres	1,5*	1,5*	1,8**	1,8***	1,7**	1,7**
Très pauvres	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)
Statut familial	[0,00]	[0,04]*	[0,05]*	[0,06]*	[0,08]**	[0,07]**
Enfant du CM	1,2	1,3	1,4	1,6*	1,7*	1,6*
Autre parent	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)
Non apparenté	0,3	0,2	0,2	0,2*	0,2	0,2
Lieu de naissance	[0,02]		[0,00]	[0,03]	[0,03]	[0,05]*
Village	(MR)		(MR)	(MR)	(MR)	(MR)
Ouagadougou	1,3		1,3	1,4	1,3	1,6
Autre ville	1,6		1,4	1,3	1,2	1,3
Étranger	2,3*		2,5*	2,8**	2,9**	3,6**
Âge de l'enfant	[0,30]***		[0,30]***	[0,30]***	[0,29]***	[0,30]***
6-8 ans	0,3***		0,3***	0,3***	0,3***	0,3***
9-11 ans	2,5***		2,7***	2,6***	2,7***	2,9***
12-14 ans	(MR)		(MR)	(MR)	(MR)	(MR)
Sexe du CM	[0,00]			[0,00]	[0,00]	[0,00]
Homme	1,2			1,0	1,0	0,8
Femme	(MR)			(MR)	(MR)	(MR)
État matri. du CM	[0,04]*			[0,06]*	[0,08]*	[0,00]
Monogame	(MR)			(MR)	(MR)	(MR)
Polygame 2 épouses	0,7*			0,7*	0,5**	0,7
Polygame 3 ép. ou +	0,6*			0,5*	0,3***	0,5*
Veuf/veuve	1,2			1,4	1,2	1,5
Autre	1,1			1,6	1,3	1,0
Âge du CM	[0,05]*			[0,03]*	[0,03]	[0,00]
< 35 ans	0,7			0,7	0,8	0,7
35-44 ans	1,2			1,2	1,4	1,2
≥ 45 ans	(MR)			(MR)	(MR)	(MR)
Taille du ménage	[0,00]				[0,02]	[0,00]
≤ 6 personnes	1,0				0,8	0,8
7 à 9 personnes	0,9				0,6*	0,7
≥ 10 personnes	(MR)				(MR)	(MR)
Enf. de 6-14 ans	[0,01]				[0,00]	[0,00]
1 enfant	0,7				0,7	0,9
2 enfants	1,2				1,2	1,2
≥ 3 enfants	(MR)				(MR)	(MR)

…/…

Enf. de 0-5 ans	[0,10]***				[0,06]*	[0,05]*
Aucun	1,8**				1,0	0,8
1 enfant	0,9				0,6	0,5*
2 enfants	0,8				0,5*	0,5*
≥ 3 enfants	(MR)				(MR)	(MR)
Instruction du CM	[0,18]***					[0,04]
Aucune	(MR)					(MR)
Primaire	1,8***					1,4
Secondaire	4,0***					2,4**
Supérieur	5,7***					2,4
Religion du CM	[0,16]***					[0,09]***
Musulmane	(MR)					(MR)
Catholique	2,3***					2,0***
Protestante	5,2***					3,4*
Autre	0,7					0,7
Ethnie du CM	[0,00]					[0,00]
Mossi	1,3					0,8
Gourounsi	4,0*					1,4
Mandingue	2,1					1,2
Bissa	1,4					0,9
Sénoufo	2,6					0,6
Gourmantché	4,6					2,0
Bobo	2,1					0,6
Dagari-lobi	2,9					0,5
Haoussa-Yorouba	2,3					1,8
Peulh	(MR)					(MR)
Étranger	0,5					0,2

[...] : Coefficient de corrélation partielle *r*.
MR : Modalité de référence. Seuils de signification : *** 1 ‰ ; ** 1 % ; * 5 %.

Tableau A2
Rapports de chances de la fréquentation scolaire d'une fille à Ouagadougou
(analyse de régression logistique à pas croissant)

Variables indépendantes	Rapports de chances (e^{Bi})					
	Bruts	Nets par rapport aux autres variables indépend.				
		I à II	I à IV	I à VII	I à X	I à XIII
	M0	M1	M2	M3	M4	M5
Profil de pauvreté	[0,11]***	[0,15]***	[0,15]***	[0,15]***	[0,14]***	[0,07]**
Très nantis	3,0***	4,0***	4,4***	5,0***	4,8***	3,8***
Nantis	1,7**	2,3***	2,5***	2,7***	2,6***	1,8*
Pauvres	1,0	1,2	1,2	1,3	1,3	1,2
Très pauvres	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)
Statut familial	[0,18]***	[0,20]***	[0,16]***	[0,16]***	[0,16]***	[0,16]***
Enfant du CM	2,6***	3,0***	2,6***	2,9***	3,0***	3,0***
Autre parent	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)	(MR)
Non apparenté	0,8	0,6	0,4	0,4	0,4	0,4
Lieu de naissance	[0,16]***		[0,15]***	[0,15]***	[0,16]***	[0,17]***
Village	(MR)		(MR)	(MR)	(MR)	(MR)
Ouagadougou	3,2***		3,5***	3,8***	4,2***	5,0***
Autre ville	3,1***		3,9***	3,9***	4,4***	3,9***
Étranger	2,7***		3,0***	3,1***	3,6***	4,6***
Âge de l'enfant	[0,21]***		[0,24]***	[0,24]***	[0,24]***	[0,24]***
6-8 ans	0,5***		0,4***	0,4***	0,4***	0,4***
9-11 ans	1,9***		2,1***	2,2***	2,3***	2,5***
12-14 ans	(MR)		(MR)	(MR)	(MR)	(MR)
Sexe du CM	[0,00]			[0,00]	[0,00]	[0,00]
Homme	1,0			0,9	0,9	1,0
Femme	(MR)			(MR)	(MR)	(MR)
État matri. du CM	[0,00]			[0,07]**	[0,08]**	[0,03]
Monogame	(MR)			(MR)	(MR)	(MR)
Polygame 2 épouses	1,1			1,1	1,1	1,4
Polygame 3 ép. ou +	0,6*			0,4***	0,4***	0,6
Veuf/veuve	1,0			1,2	1,0	1,0
Autre	1,1			1,4	1,2	0,9
Âge du CM	[0,00]			[0,00]	[0,01]	[0,00]
< 35 ans	0,7			1,1	1,7*	1,3
35-44 ans	1,0			1,0	1,1	0,9
≥ 45 ans	(MR)			(MR)	(MR)	(MR)
Taille du ménage	[0,00]				[0,00]	[0,00]
≤ 6 personnes	0,9				0,8	1,0
7 à 9 personnes	1,2				1,2	1,1
≥ 10 personnes	(MR)				(MR)	(MR)
Enf. de 6-14 ans	[0,06]**				[0,04]*	[0,02]
1 enfant	0,6**				0,6	0,6
2 enfants	1,1				1,1	1,1
≥ 3 enfants	(MR)				(MR)	(MR)

…/…

Enf. de 0-5 ans	[0,06]**				[0,07]**	[0,06]**
Aucun	1,6*				1,5	1,4
1 enfant	1,1				0,9	0,8
2 enfants	0,9				0,6	0,6
≥ 3 enfants	(MR)				(MR)	(MR)
Instruction du CM	[0,16]***					[0,12]***
Aucune	(MR)					(MR)
Primaire	2,2***					2,6***
Secondaire	2,5***					2,6***
Supérieur	2,1**					1,5
Religion du CM	[0,06]**					[0,00]
Musulmane	(MR)					(MR)
Catholique	1,5**					1,3
Protestante	1,4					1,1
Autre	0,5					0,8
Ethnie du CM	[0,00]					[0,00]
Mossi	2,1					3,4
Gourounsi	2,2					3,1
Mandingue	5,3*					7,8*
Bissa	2,3					4,2
Sénoufo	5,4					3,8
Gourmantché	2,7					2,6
Bobo	2,2					3,4
Dagari-lobi	3,3					4,3
Haoussa-Yorouba	3,7					5,8
Peulh	(MR)					(MR)
Étranger	1,0					1,2

[...] : Coefficient de corrélation partielle *r*.
MR : Modalité de référence. Seuils de signification : *** 1 ‰ ; ** 1 % ; * 5 %.

WAKAM, Jean, 2003. « Structure démographique des ménages et scolarisation des enfants au Cameroun », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 183-217.

STRUCTURE DÉMOGRAPHIQUE DES MÉNAGES ET SCOLARISATION DES ENFANTS AU CAMEROUN

Jean WAKAM

IFORD, Yaoundé, Cameroun

Résumé

Cette étude examine comment les ménages camerounais se comportent en matière de scolarisation des enfants, et plus particulièrement des jeunes de 15-24 ans, selon leur composition par sexe et par âge. Il en ressort notamment que, toute chose égale par ailleurs :

(1) La présence et le nombre d'enfants en bas âge (moins de 6 ans) affecterait très peu la scolarisation des enfants de 6-14 ans et toucherait davantage celle des jeunes de 15-24 ans, et surtout celle des jeunes filles, à qui serait probablement transférée la responsabilité de la garde des plus petits.

(2) Le nombre d'enfants scolarisables est très positivement associé tant à la scolarisation des filles qu'à celle des garçons de 6-14 ans et de 15-24 ans. La « quantité » semble ainsi non seulement compatible avec la « qualité », mais lui être plutôt positivement associée.

(3) Le nombre d'adultes et de personnes âgées est très positivement associé à la fréquentation scolaire des enfants de 6 à 14 ans, et il en est de même pour les jeunes de 15 à 24 ans. Mais l'étude selon le sexe des membres adultes du ménage fait apparaître des différences significatives : le nombre de femmes adultes et âgées agit positivement tant sur la scolarisation des filles que sur celle des garçons, témoignant

ainsi de la « substituabilité » des femmes et des enfants dans l'accomplissement des tâches domestiques, alors que le nombre d'hommes adultes et âgés tend plutôt à réduire systématiquement la scolarisation des jeunes filles.
(4) La structure démographique du ménage se révèle, en définitive, de loin plus déterminante pour la scolarisation des filles, alors que sa structure économique est beaucoup plus déterminante pour celle des garçons.

Mots-clés : *Stratégies familiales, Composition du ménage, Scolarisation, Enfants, Cameroun.*

1. Introduction[1]

Lea Shamgar-Handelman et Ayala Berkovitch (1990) ont pu soutenir, à juste titre, que

> « La composition du ménage doit être considérée comme une ressource familiale, au même titre que l'argent, la main-d'œuvre, le temps, l'espace ou toute autre ressource contrôlée et manipulée par la famille. »

Comment cette ressource est-elle gérée en Afrique, notamment en rapport avec la scolarisation des enfants ?

De plus en plus d'études s'intéressent à l'impact de la composition des ménages sur la scolarisation des enfants en Afrique. Certaines se limitent à la taille du ménage ou de la famille (nombre d'enfants du chef de ménage) et se focalisent sur l'arbitrage entre quantité et qualité (Gomes, 1984 ; Montgomery *et al.*, 1995) ; d'autres s'intéressent également à l'impact de la présence d'enfants en bas âge sur la scolarisation (Chernichovsky, 1985 ; Lloyd et Blanc, 1996), tandis que d'autres vont plus loin et traitent de l'ensemble de la structure démographique du ménage (Marcoux, 1995).

---

1. Cette étude a été en grande partie réalisée lors de notre séjour au Département de Démographie de l'Université de Montréal (Canada) en 1998, dans le cadre du Programme de Bourses d'Excellence de l'AUF (Agence Universitaire de la Francophonie). Nous tenons ici à remercier infiniment les responsables de ces deux institutions.

Certains des résultats obtenus sont assez contrastés, voire contradictoires, et en tout cas bien difficiles à interpréter. C'est le cas, par exemple, pour la présence d'enfants en bas âge. Ainsi, Chernichovsky (1985) a trouvé qu'elle est négativement associée à la fréquentation scolaire en milieu rural du Botswana, mais Marcoux (1994, 1995) a trouvé une relation plutôt positive en milieu urbain du Mali ; et de l'étude comparative de Lloyd et Blanc (1996) sur sept pays d'Afrique subsaharienne, il ressort que la relation n'est négative et significative (à 5 % ou moins) que dans trois pays, négative non significative dans un, positive mais non significative dans deux et nulle dans un. D'autres résultats sont inattendus, du moins par rapport au paradigme dominant. C'est le cas pour le nombre d'enfants du chef de ménage, comme en témoigne cette affirmation de Montgomery *et al.* (1995, p. 3), dans leur étude sur la Côte d'Ivoire :

> « On s'attendait à ce que les familles avec un grand nombre d'enfants aient tendance à investir moins dans chacun d'entre eux, et que les familles ayant moins d'enfants investissent plus dans le capital humain de chaque enfant. Cet « échange » entre la quantité et la qualité a été particulièrement visible dans le développement économique récent de l'Asie du Sud-Est et de l'Amérique latine. Par contre, dans l'Afrique subsaharienne, l'existence d'un tel choix n'a pas encore été établie. Les quelques études faites à ce jour en Afrique ne suggèrent aucune relation particulière entre la dimension de la famille et la scolarisation, ou sous-entendent un rapport positif selon lequel une fécondité plus élevée serait associée avec une scolarisation plus élevée par enfant[2]. »

Il s'avère ainsi nécessaire de mener d'autres études pour tester ces relations et confirmer ou infirmer ces résultats. C'est ce que nous nous proposons de faire ici avec les données du recensement du Cameroun de 1987. Il s'agira plus spécifiquement d'examiner : (1) si la présence et le nombre des enfants de très bas âge (moins de 6 ans) et des personnes âgées (60 ans et plus) empêchent la scolarisation des jeunes et notamment des filles ; (2) l'incompatibilité entre la quantité et la qualité : en d'autres termes, le nombre d'enfants scolarisables est-il négativement associé à la scolarisation des jeunes ? ; (3) l'influence de la présence et du nombre des adultes (25-59 ans).

---

2. Voilà qui remet une fois de plus en question la pertinence des paradigmes économistes (ou « économicistes ») dans le contexte socio-culturel négro-africain (Wakam, 1994).

2. Aspects méthodologiques

2.1. Données, variables d'analyse et indicateurs

L'étude est faite à partir d'un échantillon au dixième des données du recensement du Cameroun de 1987[3]. Et compte tenu du niveau de scolarisation relativement élevé chez les 6-14 ans[4], nous nous focaliserons davantage sur la population scolarisable de 15-24 ans tout en indiquant, le cas échéant, les résultats obtenus avec le premier groupe. L'étude, à la fois bivariée et multivariée, se fera par sexe et par milieu de résidence (urbain/rural/ensemble)[5].

L'unité d'analyse est le ménage. L'étude de la scolarisation des jeunes de 15-24 ans portera ainsi sur 66 812 ménages pour les filles[6], dont 29 074 en milieu urbain et 37 738 en milieu rural, et sur 53 064 ménages pour les garçons, dont 25 941 en milieu urbain et 27 123 en milieu rural.

La scolarisation (variable dépendante) sera étudiée à travers la fréquentation scolaire actuelle, soit le taux de scolarisation (ou de fréquentation scolaire) actuel du ménage pris comme unité d'analyse. La structure démographique du ménage porte sur la structure par âge et par sexe et comprend les enfants en bas âge, les enfants scolarisables, les adultes et les personnes âgées. Nous distinguerons ainsi : (1) le nombre d'enfants de moins de 6 ans (sexes réunis) ; (2) le nombre de filles et le nombre garçons de 6-24 ans ; (3) le nombre d'adultes femmes et le nombre d'adultes hommes de 25-59 ans ; (4) le nombre de femmes et le nombre d'hommes de 60 ans et plus.

Le nombre de célibataires de 11 ans et plus (indicateur de la structure matrimoniale et du calendrier de la nuptialité) et la taille du ménage serviront de variables de contrôle. Il en sera de même : (1) des caractéris-

---

3. C'est le deuxième recensement et le dernier réalisé dans ce pays au moment de l'étude.

4. Avec un taux de scolarisation de 75 % (soit 77 % pour les garçons et 73 % pour les filles) à l'Enquête Démographique et de Santé de 1998, alors qu'il n'est que de 31 % chez les 15-24 ans (soit 39 % pour le sexe masculin et 25 % pour le sexe féminin).

5. En fait, l'analyse a porté sur 5 strates : les deux métropoles (Yaoundé et Douala), l'ensemble des autres villes, l'ensemble du milieu urbain et enfin le milieu rural. Mais nous nous limiterons dans la présente étude aux résultats relatifs à l'ensemble du pays, à l'ensemble du milieu urbain et au milieu rural.

6. Il s'agit des ménages comprenant au moins une fille de 15-24 ans.

tiques socio-démographiques du chef de ménage : l'âge, le sexe et l'état matrimonial ; (2) du statut socio-économique du ménage à travers le niveau d'instruction du chef de ménage et le niveau de vie du ménage (via le degré de confort de l'habitat) ; (3) de la structure économique du ménage : le nombre de salariés, d'employeurs, d'indépendants et de travailleurs non rémunérés (aides familiaux) ; (4) de l'offre scolaire, qui sera appréhendée, faute de mieux, à travers le milieu de résidence (Yaoundé/Douala/autre urbain/rural) et la province de résidence.

L'âge, l'âge au carré, la taille du ménage et les variables numériques relatives à la structure économique du ménage seront introduits en « covariables ». L'indicateur du niveau de vie du ménage est un indicateur composite construit, compte tenu des informations disponibles, à partir des caractéristiques de l'habitat (matériaux utilisés pour le mur, le toit et le sol, mode d'approvisionnement en eau, type d'aisance et source d'énergie pour la cuisine). Le sexe et l'état matrimonial du chef de ménage, d'une part, et la province et le milieu de résidence, d'autre part, sont introduits dans l'analyse multivariée sous forme de variables d'interaction (Sexe × État matrimonial, Province × Milieu de résidence) afin, notamment, de diminuer les effets d'interaction[7].

2.2. Méthode statistique utilisée

La méthode statistique que nous allons utiliser ici est l'Analyse de Classification Multiple, plus connue sous son abréviation anglaise MCA (*Multiple Classification Analysis*). Il s'agit, comme on le sait, d'une technique d'analyse prédictive et explicative permettant d'utiliser, dans le cadre d'un modèle linéaire et additif, des variables catégorielles comme variables indépendantes ; l'unique contrainte imposée sur les variables porte, en effet, sur la variable dépendante, qui doit être soit quantitative soit dichotomique[8]. Sa formulation théorique est du type :

$$Y_{ijk...} = Y_M + a_i + b_j + c_k + ... + \varepsilon_{ijk...}$$

7. Et compte tenu, par ailleurs, des contraintes techniques du logiciel SPSSPC que nous avons utilisé et qui limite le nombre de variables à 10 (non comprises les « covariables »).

8. Sans cependant présenter un degré d'asymétrie trop élevé entre les deux états de la dichotomie : la méthode n'est pas très appropriée si la probabilité d'occurrence de l'événement étudié est inférieure à 20 % ou supérieure à 80 %.

où :

- $Y_{ijk...}$ représente la valeur de la variable dépendante pour un individu (ou une unité) appartenant aux catégories i, j, k... des prédicteurs A, B, C... respectivement ;
- Y_M la moyenne générale de la variable dépendante portant sur l'ensemble des observations ;
- a_i , b_j , c_k ... les déviations par rapport à la moyenne générale relatives aux catégories i, j, k... des prédicteurs A, B, C... et exprimant l'effet de l'appartenance à chacune d'elles ;
- $\varepsilon_{ijk...}$ le terme d'erreur ou résidu que l'on minimise en estimant les effets principaux a_i , b_j , c_k ... par la méthode des moindres carrés.

Parmi les statistiques fournies pour la MCA, notamment par la procédure ANOVA du logiciel SPSS que nous utilisons, on peut citer en plus de la moyenne générale et de la distribution des fréquences selon les différentes modalités de chaque prédicteur : (1) les déviations brute et nette de chaque catégorie par rapport à la moyenne générale ; (2) les coefficients η et β pour chaque prédicteur ; (3) les statistiques F et leur niveau de signification ; (4) la statistique R et R^2.

Les déviations sont dites brutes ou nettes selon qu'elles sont obtenues avant ou après ajustement ; les déviations nettes résultent ainsi des ajustements tenant compte des effets des autres facteurs et éventuellement des covariables[9]. Aux déviations brutes et nettes correspondent respectivement, pour chaque facteur, les statistiques η et β.

La statistique η, encore appelée rapport de corrélation, exprime le degré de corrélation entre chaque facteur et la variable dépendante avant ajustement. η^2 indique alors la proportion de la variance de la variable dépendante prédite par le facteur en question, toutes catégories confondues.

Le coefficient β mesure, lui aussi, la même relation globale que η entre la variable indépendante et la variable à expliquer, mais en tenant compte des influences des autres facteurs. Il s'apparente, en fait, au coefficient de régression standardisé en analyse de régression multiple et

9. Qui sont des variables continues introduites dans l'analyse comme variables de contrôle.

donne, sur le plan de l'explication nette, une indication de l'importance relative des différents prédicteurs[10].

Le coefficient R est analogue au coefficient de corrélation multiple en analyse de régression. R^2 mesure alors la proportion de la variance de la variable dépendante expliquée par l'ensemble des facteurs et des « covariables » éventuelles considérées dans le modèle.

2.3. Les cinq modèles retenus pour l'analyse multivariée

L'analyse multivariée comprend cinq modèles dénommés respectivement M1, M2, M3, M4, M5 (cf. tableaux A1, A2 et A3 en annexe). Tous ces modèles comprennent l'ensemble des variables de la structure démographique, mais diffèrent par les variables de contrôle. Le tableau 1 donne leur composition respective.

Tableau 1
Description des cinq modèles retenus dans l'analyse

Variables ou groupes de variables intervenant dans le modèle	Les cinq modèles retenus pour l'analyse multivariée				
	M1	M2	M3	M4	M5
Structure démographique par âge et par sexe	+	+	+	+	+
Âge du chef de ménage (CM) et Taille du ménage°	+	+	+	+	+
Province × Milieu de résidence (var. d'interaction)	+	+	+	+	+
Sexe × État matrimonial du CM (var. d'interact.)°°	+	+	+		
Structure économique du ménage°		+	+	+	+
Statut socio-économique (niveau d'étude du CM et confort de l'habitat)				+	+
Nombre de célibataires de 11 ans et plus			+		+

° Variables de contrôle introduites dans la MCA en « covariables », y compris l'âge au carré.
°° Compte tenu de la contrainte technique limitant le nombre de variables dans le modèle à 10, nous n'avons pas pu maintenir cette variable dans les modèles M4 et M5 ; pour la même raison, nous avons dû regrouper les personnes âgées des 2 sexes en une seule variable dans M5.

10. Les prédicteurs n'étant cependant pas généralement orthogonaux (c'est-à-dire non corrélés), il est inapproprié d'interpréter β^2 en termes de proportion de la variance expliquée par un prédicteur après ajustement.

3. Sens de l'effet des variables de structure

Les tableaux 2 et 3 ci-dessous et les tableaux A1, A2 et A3 en annexe présentent les principaux résultats de l'analyse. Le tableau 2 donne les résultats de l'analyse bivariée (standardisés pour l'âge du chef de ménage et pour la taille). Les tableaux A1, A2 et A3 donnent les résultats de l'analyse multivariée. Le tableau 3 est un tableau synoptique qui présente la synthèse des relations entre la fréquentation scolaire et les variables retenues pour la structure démographique des ménages, issues de l'analyse multivariée et telles qu'elles apparaissent dans les tableaux A1, A2 et A3.

Tableau 2

Analyse bivariée du taux de scolarisation des jeunes de 15-24 ans en fonction de la structure démographique des ménages au recensement camerounais de 1987, selon le milieu de résidence et le sexe de l'enfant. Déviations par rapport au taux moyen général (TMG) de l'analyse de classification multiple avec pour covariables l'âge du chef de ménage, l'âge au carré et la taille du ménage

Variables indépendantes	Milieu urbain		Milieu rural		Ensemble	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
	TMG : 0,506	TMG : 0,355	TMG : 0,336	TMG : 0,169	TMG : 0,425	TMG : 0,252
Enfants de moins de 6 ans						
0	0,03	0,19	0,00	0,10	0,03	0,16
1	-0,01	0,00	-0,01	0,02	-0,02	0,01
2	-0,01	-0,05	0,02	-0,01	0,00	-0,02
3	-0,02	-0,10	0,02	-0,04	0,00	-0,06
4	-0,08	-0,21	-0,01	-0,08	-0,06	-0,14
5	-0,09	-0,29	-0,04	-0,10	-0,09	-0,19
6 et +	-0,19	-0,55	-0,06	-0,19	-0,15	-0,35
Statistique η	(0,08)	(0,35)	(0,04)	(0,21)	(0,08)	(0,29)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***

…/…

Filles de 6-24 ans						
0	-0,01	/	0,00	/	0,00	/
1	-0,03	-0,14	-0,02	-0,05	-0,04	-0,10
2	0,02	0,01	0,02	0,00	0,02	0,00
3	0,02	0,08	0,02	0,03	0,02	0,06
4	0,06	0,14	0,02	0,06	0,05	0,11
5	0,05	0,20	0,03	0,09	0,05	0,15
6 et +	0,04	0,25	-0,02	0,10	0,00	0,18
Statistique η	(0,06)	(0,29)	(0,05)	(0,15)	(0,06)	(0,24)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***
Garçons de 6-24 ans						
0	/	-0,09	/	-0,06	/	-0,08
1	-0,10	-0,02	-0,08	-0,01	-0,11	-0,02
2	0,00	0,06	0,01	0,03	0,01	0,05
3	0,03	0,09	0,04	0,06	0,04	0,09
4	0,05	0,13	0,06	0,08	0,07	0,13
5	0,09	0,12	0,05	0,11	0,09	0,14
6 et +	0,08	0,17	0,07	0,14	0,10	0,19
Statistique η	(0,15)	(0,19)	(0,14)	(0,16)	(0,17)	(0,20)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***
Femmes de 25-59 ans						
0	-0,05	-0,16	-0,04	-0,07	-0,02	-0,11
1	0,05	0,15	0,02	0,04	0,03	0,10
2	0,02	0,12	0,01	0,05	0,00	0,07
3	-0,01	0,09	0,01	0,05	-0,03	0,04
4 et +	-0,10	0,04	-0,04	0,08	-0,10	0,04
Statistique η	(0,11)	(0,34)	(0,07)	(0,18)	(0,07)	(0,24)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***
Hommes de 25-59 ans						
0	0,01	0,13	-0,01	0,07	-0,01	0,10
1	0,02	-0,04	0,02	-0,02	0,02	-0,03
2	-0,08	-0,06	-0,04	-0,05	-0,04	-0,04
3	-0,09	-0,12	-0,12	-0,06	-0,08	-0,07
4 et +	-0,29	-0,24	-0,16	-0,09	-0,21	-0,14
Statistique η	(0,09)	(0,18)	(0,07)	(0,13)	(0,07)	(0,15)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***

…/…

Femmes de 60 ans et +						
0	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
1	0,01	-0,03	0,01	0,01	-0,01	-0,02
2 et +	-0,13	-0,10	0,05	0,05	-0,03	-0,02
Statistique η	(0,02)	(0,03)	(0,02)	(0,02)	(0,01)	(0,02)
Niv. de signif.	***	***	**	***	-	***
Hommes de 60 ans et +						
0	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
1	-0,08	-0,11	-0,05	-0,04	-0,07	-0,09
2 et +	-0,03	-0,23	-0,07	-0,14	-0,07	-0,19
Statistique η	(0,05)	(0,07)	(0,05)	(0,06)	(0,06)	(0,06)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***
Personnes de 60 ans et +						
0	0,01	0,01	0,00	0,00	0,01	0,01
1	-0,04	-0,07	-0,01	-0,01	-0,04	-0,05
2	-0,07	-0,12	0,00	0,00	-0,04	-0,06
3 et +	-0,14	-0,20	0,00	-0,01	-0,07	-0,10
Statistique η	(0,04)	(0,07)	(0,01)	(0,01)	(0,05)	(0,07)
Niv. de signif.	***	***	-	-	***	***
Célibataires de 11 ans et +						
0	-0,42	-0,33	-0,25	-0,15	-0,37	-0,25
1	-0,11	-0,13	-0,08	-0,05	-0,12	-0,09
2	0,00	0,03	0,02	0,06	0,00	0,05
3	0,03	0,13	0,07	0,12	0,05	0,14
4	0,06	0,19	0,10	0,18	0,09	0,21
5 et +	0,10	0,30	0,09	0,24	0,13	0,32
Statistique η	(0,25)	(0,52)	(0,25)	(0,42)	(0,30)	(0,52)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***

/ non applicable pour la modalité concernée ;
Seuils de signification : *** 1 ‰ ; ** 1 % ; * 5 % ; - non significatif à 5 %.

Tableau 3

Relation entre la fréquentation scolaire des jeunes camerounais de 15-24 ans et la structure démographique des ménages au recensement de 1987, selon le sexe et le milieu de résidence. Résultats de l'analyse de classification multiple (MCA) issus des tableaux A1, A2 et A3 en annexe

Sexe et milieu de résidence	Structure démographique du ménage						
	Enfants 0-5 ans	Filles 6-24 ans	Garçons 6-24 ans	Femmes 25-59 ans	Hommes 25-59 ans	Femmes 60 et +	Hommes 60 et +
Modèle 1 : SD+SEXMAT+PROSTRA+COV°							
Sexe féminin	b=0,19	b=0,16	b=0,09	b=0,20	b=0,06	b=0,01	b=0,05
Ensemble	-	+	+	+	-	+	-
Urbain	-	+	+	+-	-	nsf	-
Rural	-	+	+	+	-	+	-
Sexe masculin	b=0,02	b=0,05	b=0,10	b=0,08	b=0,07	b=0,01	b=0,02
Ensemble	-~	+	+	+~	+-	+	-+
Urbain	-	+	+	+~	+-	+-	-+
Rural	+-	+~	+	+~	+-	+	nsf
Modèle 2 : SD+SEXMAT+PROSTRA+ SE+COV°							
Sexe féminin	b=0,18	b=0,17	b=0,11	b=0,24	b=0,03	b=0,03	b=0,03
Ensemble	-	+	+	+	-	+	-
Urbain	-	+	+	+	-~	nsf	-
Rural	-	+	+	+	-	+	-
Sexe masculin	b=0,03	b=0,06	b=0,16	b=0,12	b=0,15	b=0,03	b=0,04
Ensemble	-~	+	+	+	+	+	+
Urbain	-	+	+	+	+	+-	+
Rural	+-	+	+	+	+	+	+
Modèle 3 : SD+SEXMAT+PROSTRA+SE+CE+COV°							
Sexe féminin	b=0,15	b=0,05	b=0,04	b=0,18	b=0,06	b=0,02	b=0,04
Ens. (cél=0,34)	-	+	-	+	-	+	-
Urb. (cél=0,37)	-	+	-	+	-	nsf	-
Rur. (cél=0,33)	-	+~	-~	+	-	+	-
Sexe masculin	b=0,02	b=0,02	b=0,05	b=0,09	b=09	b=0,02	b=0,01
Ens. (cél=0,23)	-~	+~	+	+	+	+	+
Urb. (cél=0,24)	-	-~	+~	+	+	+-	+
Rur. (cél=0,23)	+~	+~	+	+	+	+	nsf

.../...

Modèle 4 : SD+PROSTRA+SE+SSE+COV°							
Sexe féminin	b=0,20	b=0,15	b=0,10	b=0,22	b=0,04	b=0,02	b=0,04
Ensemble	-	+	+	+	-	+	-
Urbain	-	+	+	+	-~	nsf	-
Rural	-	+	+	+	-	+	-
Sexe masculin	b=0,04	b=0,05	b=0,15	b=0,13	b=0,10	b=0,03	b=0,01
Ensemble	-	+	+	+	+	+	+~
Urbain	-	+~	+	+	+	+-	+~
Rural	-~	+	+	+	+	+	nsf
Modèle 5 : SD+PROSTRA+SE+SSE+CE+COV°							
Sexe féminin	b=0,15	b=0,04	b=0,04	b=0,16	b=0,04	b=0,01	
Ens. (cél=0,33)	-	+	-	+	-	-+	
Urb. (cél=0,32)	-	+	-	+	-	-	
Rur. (cél=0,33)	-	+~	-~	+	-	+~	
Sexe masculin	b=0,02	b=0,03	b=0,06	b=0,11	b=0,08	b=0,02	
Ens. (cél=0,19)	-	+~	+	+	+	+	
Urb. (cél=0,20)	-	-~	+	+	+	nsf	
Rur. (cél=0,18)	+~	+	+	+	+	+	

° SD : Structure démographique ; SEXMAT : Sexe * État matrimonial ; PROSTRA : Province * Milieu de résidence ; COV : covariables Âge du CM et Taille du ménage ; SE : Structure économique ; CE : Nombre de célibataires ; SSE : Statut socio-économique. Pour plus de détails, voir la description des différents modèles dans le tableau 1.
Les signes +, -, +~, -~, +-, -+ indiquent, respectivement, une relation positive, négative, globalement positive (par rapport à la dichotomie présence/absence), globalement négative et curvilinéaire ;
« b » représente la statistique β pour la variable en colonne au niveau national (Ensemble), tandis que le code « cél » représente la statistique β pour le « nombre de célibataires » dans les modèles M3 et M5.
Le seuil de signification est de 5 % au maximum ; nsf : non significatif même à 5 %.

3.1. Le nombre d'enfants de moins de 6 ans

On s'attend à ce que le nombre d'enfants en bas âge affecte négativement la scolarisation des jeunes, et notamment des filles, qui sont susceptibles d'être sollicités pour leur garde et leurs soins. Si l'on se réfère aux études traitant du sujet et que nous avons pu identifier, cette relation est, comme nous l'avons dit, encore loin d'être établie en Afrique subsaharienne. Si l'étude de Chernichovsky (1985), en milieu rural au Botswana, indique une relation négative, celle de Marcoux (1995), en milieu urbain au Mali, trouve une relation plutôt positive qui l'amène à écrire :

> « Les résultats obtenus pour le groupe formé des enfants de 0 à 4 ans sont contraires à nos attentes. En effet, nous supposions que la présence de très jeunes enfants, qui ne contribuent pas à la subsistance des ménages, représenterait une charge de travail supplémentaire, notamment pour les enfants de 8 à 14 ans, freinant ainsi la fréquentation scolaire de ce dernier groupe d'âge. Or, l'absence d'enfants de cet âge diminue les probabilités de fréquenter l'école de près de 16 % pour les filles et d'un peu moins de 10 % pour les garçons, alors que la présence d'au moins deux enfants de 0 à 4 ans favorise la fréquentation scolaire des garçons de façon significative[11]. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que la présence de ces enfants, non encore autonomes, force indirectement les mères à prendre en charge une large part des travaux domestiques. Le phénomène de transfert d'une partie des responsabilités de garde des plus jeunes enfants vers leurs frères et sœurs plus âgés se produirait probablement plus tard que nous l'avions supposé. » (p. 668)

Par ailleurs, de l'étude comparative de Lloyd et Blanc (1996) portant sur sept pays d'Afrique subsaharienne, il ressort (tableau 7, p. 286) que : (1) la présence d'enfants de moins de 6 ans ne diminue la fréquentation scolaire des enfants de 6-14 ans de façon statistiquement significative (à 5 % ou moins) que dans trois pays (le Kenya, la Tanzanie et la Zambie) ; la relation est négative (mais non significative) au Cameroun, positive (mais non significative) au Niger et au Malawi et nulle en Namibie ; (2) la présence d'enfants de moins de 6 ans ne diminue l'accès en quatrième année (pour les enfants ayant été à l'école) de façon statistiquement significative (à 5 % ou moins) que dans quatre pays sur les sept (Kenya, Tanzanie, Zambie et Namibie) ; la relation est négative mais non significative au Cameroun et au Malawi et positive non significative au Niger.

L'analyse que nous avons faite dans le cadre de cette étude pour tester la relation entre le nombre d'enfants en bas âge (moins de 6 ans) et la fréquentation scolaire donne des résultats également très contrastés en ce qui concerne les enfants de 6 à 14 ans au Cameroun en 1987.

Il en ressort ainsi que, quel que soit le sexe, la scolarisation est plus faible dans les ménages ayant un seul enfant en bas âge et plus élevée s'il n'y en a aucun ou s'il y en a au moins deux. De plus, l'étude du cas spécifique de la région septentrionale (actuelles provinces de l'Ada-

11. Il est à signaler que « la présence d'enfants de 5 à 7 ans n'a, par ailleurs, aucun effet significatif sur la probabilité de fréquenter l'école, et ce pour les deux sexes » (p. 668).

maoua, du Nord et de l'Extrême-Nord), qui est la région la moins scolarisée du pays, révèle que la relation reste significative (à 1 ‰) pour les garçons, mais n'est pas significative (à 5 %) pour les filles (bien que la scolarisation soit toujours plus faible pour les ménages ayant un et un seul enfant de moins de 6 ans). Qu'en est-il de la scolarisation des enfants plus âgés ?

La situation est totalement différente pour les jeunes de 15-24 ans. Comme le montrent en effet les tableaux 2 et 3, le nombre d'enfants en bas âge (moins de 6 ans) est presque partout négativement associé à la fréquentation scolaire, tant au niveau bivarié que dans les modèles multivariés, et quels que soient le sexe de l'enfant et le milieu de résidence. Et comme on pouvait s'y attendre, il est de loin plus discriminant et plus déterminant pour les filles que pour les garçons[12]. Il apparaît, par ailleurs, que le nombre d'enfants en bas âge est beaucoup plus déterminant en ville qu'en milieu rural quel que soit le sexe, ce qui pourrait être lié au travail salarié des femmes urbaines et au problème de la garde des enfants, plus aigu en milieu urbain.

En conclusion, la présence et le nombre d'enfants en bas âge (0 à 5 ans) affecteraient très peu la scolarisation des 6-14 ans et toucheraient davantage les jeunes de 15-24 ans, surtout les jeunes filles, à qui serait probablement transférée la responsabilité de la garde des plus petits. Il convient, toutefois, de relever qu'il n'y a pas là nécessairement une relation de cause à effet, la garde pouvant être confiée, par exemple, à des filles qui ne fréquentaient pas et n'avaient pas l'intention de fréquenter l'école pour des raisons tout à fait autres, et qui peuvent même avoir été sollicitées et accueillies dans le ménage précisément à cause de leur disponibilité. Il convient de mentionner également le cas des filles-mères obligées d'interrompre, voire d'abandonner leurs études pour s'occuper de leurs enfants.

3.2. Le nombre d'enfants scolarisables

> « On s'attend, écrivent Montgomery *et al.* (1995, p. 5), à ce que les familles nombreuses investissent moins dans chaque enfant que les

12. La relation n'est en fait pas toujours très nette pour ces derniers, notamment en milieu rural où elle tend même à être plutôt positive (surtout par rapport à la dichotomie absence/présence).

> familles comptant peu d'enfants. Cette association négative entre la fécondité et l'investissement en capital humain par enfant, observée dans des économies aussi diverses que celles des États-Unis (Hanushek, 1992) et de la Thaïlande (Knodel et Wongsith, 1991), a été qualifiée de « transition entre la quantité et la qualité » des enfants. Elle se manifeste dans un si grand nombre de pays qu'elle apparaît comme un des traits caractéristiques du processus de développement économique. Toutefois, il n'est pas évident qu'une telle relation s'observe, en ce moment, en Afrique subsaharienne. Les quelques études réalisées à ce jour (DeLancey, 1990) laissent penser qu'il n'existe aucune association spécifique entre la taille de la famille et la scolarisation en Afrique : elles suggèrent même l'idée d'une relation positive dans laquelle la forte fécondité serait associée à une plus importante scolarisation des enfants. »

L'un des résultats les plus constants qui ressortent des études traitant du sujet dans le contexte africain est, en effet, que la quantité et la qualité des enfants en matière de scolarisation (cf. la théorie du « *quality-quantity trade off* » dans la littérature économique anglo-saxonne) sont tout à fait compatibles dans les sociétés d'Afrique subsaharienne et que la quantité peut même favoriser la qualité[13]. C'est ce que suggèrent, en tout cas, les études de Gomes (1984) au Kenya, de Chernichovsky (1985) en milieu rural au Botswana, de Montgomery *et al.* (1993, 1995) en milieu rural ivoirien[14], de Marcoux (1995) en milieu

---

13. Pour les études établissant la relation négative observée dans les pays occidentaux, voir également Blake (1981), Polit (1982) et Terhune (1974) ; et pour les études traitant du sujet dans les autres régions du Tiers-Monde (Asie et Amérique Latine), voir aussi King (1987), Knodel et Wongsith (1991), Shreeniwas (1993), Lloyd (1993, 1994), Degraff *et al.* (1996) et Anh *et al.* (1998). Il faut cependant relever que, dans cette dernière étude portant sur le Viêt-nam, les auteurs ont trouvé une relation négative essentiellement au niveau bivarié : « Although a clear bivariate association between family size and children's school attendance and educational attainment is evident, multivariate analysis controlling for urban/rural residence, region, parents' education, household wealth, and child's age, reveals that much of this association, especially that predicting educational attainment, is attributable to these other influences. Moreover, much of the effect that remains after statistical adjustment for the other influence is seen mainly at the largest family sizes. » (Anh *et al.*, 1998, p. 57).

14. Il convient toutefois de signaler que ces auteurs ont trouvé, lors de la même étude, une relation négative en milieu urbain ivoirien, même si elle est loin de satisfaire leur attente.

urbain malien[15], de Lloyd et Blanc (1996) au Kenya, en Tanzanie, au Cameroun, au Malawi, en Namibie et en Zambie[16].

L'analyse faite dans le cadre de la présente étude sur la relation entre le nombre d'enfants scolarisables et la fréquentation scolaire fait ressortir également une relation plutôt positive entre la quantité et la qualité pour les enfants de 6 à 14 ans[17] et confirme ainsi les résultats trouvés par Lloyd et Blanc (1996) pour le Cameroun. Mais, comme nous allons le voir, les résultats sont encore plus intéressants pour les jeunes de 15 à 24 ans, en particulier lorsque l'on tient compte à la fois du nombre et du sexe des enfants scolarisables.

3.2.1. Le nombre de filles de 6-24 ans

Comme l'indiquent les tableaux 2 et 3, le nombre de filles est plutôt positivement associé, aussi bien au niveau bivarié qu'au niveau multivarié, tant à la scolarisation des filles qu'à celle des garçons. Il est de loin plus déterminant pour le sexe féminin que pour le sexe masculin. Notons que le contrôle du nombre de célibataires (de 11 ans et plus) atténue fortement cette relation : l'effet positif du nombre de filles de 6-24 ans est alors transféré à la variable « nombre de célibataires » dès que l'on introduit celle-ci dans l'analyse multivariée (modèles 3 et 5), indiquant ainsi que c'est surtout le nombre de filles encore célibataires qui est le plus déterminant (voir tableaux A1, A2 et A3 en annexe).

L'étude selon le milieu de résidence montre que le nombre de filles scolarisables est positivement corrélé à la scolarisation féminine en

15. Ici, l'absence d'un autre garçon scolarisable (8-14 ans), tout comme l'absence d'une autre fille scolarisable, diminue la fréquentation scolaire tant des filles que des garçons. Par contre, la présence de deux autres filles scolarisables est positive pour les deux sexes, mais n'est significative que pour les filles, alors que celle de deux autres garçons scolarisables n'est significative pour aucun des sexes.

16. Il s'agit des résultats relatifs à la fréquentation scolaire (tableau 7, p. 286, partie droite) ; au Niger, la relation est également positive mais non significative à 5 %. Et en ce qui concerne la réussite scolaire, la relation est positive pour les sept pays, mais non significative (à 5 %) pour trois (la Tanzanie, le Niger et la Zambie).

17. Résultats non rapportés ici. Mais signalons que cette relation (chez les 6-14 ans) est encore plus forte dans les provinces les moins scolarisées, c'est-à-dire dans la région septentrionale du pays ou « Grand Nord ».

milieu urbain quel que soit le modèle, donc même après contrôle du nombre de célibataires. La corrélation est également positive en milieu rural en l'absence du nombre de célibataires ; mais avec le contrôle de la structure matrimoniale, la relation devient très ténue tout en demeurant globalement positive pour 2 et plus. Pour la scolarisation des garçons, la relation est positive en milieu rural quel que soit le modèle. Elle l'est également en ville en l'absence du nombre de célibataires et devient plus contrastée si l'on en tient compte (modèles M3 et M5).

3.2.2. Le nombre de garçons de 6-24 ans

La relation est très proche de celle du nombre de filles, c'est-à-dire positive. Il en est ainsi notamment au niveau bivarié (tableau 2). Dans les modèles multivariés (tableau 3 et tableaux en annexe), elle est positive quel que soit le sexe en l'absence du contrôle de la structure matrimoniale. Lorsqu'on tient compte de celle-ci, la relation s'atténue fortement tout en restant positive pour les garçons, alors qu'elle devient négative pour les filles. En fait, tout comme pour le nombre de filles, l'effet du nombre de garçons scolarisables sur la fréquentation scolaire passe largement par le nombre de célibataires (11 ans et plus) qui lui est également très positivement associé. En d'autres termes, ce n'est pas seulement le nombre d'enfants (ici le nombre de garçons) scolarisables qui compte, mais surtout le nombre d'enfants scolarisables encore célibataires.

On peut relever également que le nombre de garçons scolarisables est plus déterminant pour la scolarisation masculine que pour la scolarisation féminine et vice-versa, ce qui fait penser à des partages des tâches domestiques entre les enfants de même sexe.

3.2.3. Quelques hypothèses explicatives

Il y a lieu de penser avec Marcoux (1994, p. 170 et 174), dont la problématique est centrée sur le travail des enfants, que la présence de nombreux enfants scolarisables permettrait le partage de certaines activités de subsistance du ménage et libérerait les enfants pour aller à l'école et s'occuper davantage des activités scolaires. Mais cette explication est très insuffisante, car elle ne tient pas compte du coût d'élevage et de scolarisation de nombreux enfants. En fait, il faut situer le pro-

blème dans le contexte plus global de la famille étendue et des réseaux de solidarité qu'elle entretient et utilise pour une prise en charge communautaire des enfants, y compris pour leur scolarisation. Nous avons montré à cet effet (Wakam, 1996, 1997), toujours à partir des données utilisées ici, que ce sont les ménages les plus aisés économiquement qui sont de plus grande taille et sont les moins nucléarisés. On peut donc penser que les ménages ayant le plus d'enfants scolarisables ont également davantage de moyens pour assurer leur scolarisation et leur encadrement, et le font effectivement. Mais comme la relation positive persiste fortement après le contrôle de l'indicateur du niveau de vie, il y a lieu de penser aussi que les ménages qui hébergent ces enfants ne sont pas les seuls à en supporter les frais de scolarisation, une partie de ceux-ci étant financés de l'extérieur par d'autres membres de la famille étendue. Ceci est très plausible dans le contexte socio-culturel africain, où la circulation des enfants est très forte et où la solidarité familiale joue un rôle déterminant dans la prise en charge des enfants et notamment de leur scolarisation.

Montgomery *et al.* (1995, p. 15) évoquent également le « confiage » et la solidarité familiale pour expliquer « la possibilité d'une relation indéterminée entre la quantité et la qualité, voire même d'une relation positive, dans le contexte africain ». Il en est de même de Lloyd et Blanc (1996, p. 268)[18]. Inversement, Knodel et Wongsith (1991) expliquent la relation négative observée en Thaïlande par un système familial plus nucléaire, faisant davantage reposer les charges d'élevage et de

18. « Within a context of limited resources and economically valued alternative roles for children, écrivent-elles (p. 268), extended family networks in sub-Saharan Africa have probably enabled a greater number of children to be educated than would otherwise have been possible if biological parents alone bore the full private cost of children's education. Children in such a system are relatively mobile between households and usually do not live with their biological parents throughout childhood. Children with academic promise often move to the household of other relatives who serve as children "patrons" in helping them gain access to better-quality schools or successively higher levels of schooling that are not available in their natal village (Bledsoe, 1990 ; Isiugo-Abanihe, 1985 ; Page, 1989). Alternatively, relatives can provide support in cash or in kind to the household in which a promising child resides (for example, through the provision of other relatives or children to assist at home), thus enabling parents to absorb both the monetary and the opportunity costs of that child's school attendance. »

scolarisation de l'enfant sur ses parents biologiques que sur un réseau familial étendu[19].

3.3. Le nombre d'adultes

Dans son étude en milieu urbain malien, Marcoux (1995, p. 669) a trouvé que

> « la présence de plus d'un homme de 30 à 59 ans diminue considérablement les probabilités de fréquenter l'école des enfants – de moins de 50 % pour les filles et pour les garçons – alors que l'absence d'hommes de ce groupe d'âge augmente, mais dans une moindre mesure, ces probabilités (de plus de 18 %) ».

Et Kobiané (1998, p. 15) rapporte, pour sa part, que

> « Chernichovsky (1985, p. 328), dans le cas du Botswana, trouve que plus il y a d'adultes dans le ménage, plus le niveau moyen d'éducation des enfants est élevé, et plus ils passent de temps à l'école. Dans l'étude sur les Philippines, poursuit-il, Degraff *et al.* montrent que cette relation positive entre le nombre des adultes et la scolarisation des enfants est seulement valable pour les adultes féminins, ce qui témoigne de la « substituabilité » qui existe entre les femmes et les enfants dans les activités productives (Degraff *et al.*, 1996, p. 232). »

Il existe donc bel et bien une relation entre la présence, voire le nombre d'adultes dans le ménage et la scolarisation des enfants.

L'examen de cette relation, mené dans le cadre de la présente étude, indique que le nombre d'adultes est très positivement associé à la fréquentation scolaire des enfants de 6 à 14 ans au Cameroun, aussi bien en ce qui concerne les garçons que les filles. Il en est de même pour les jeunes de 15 à 24 ans ; mais, comme nous allons le voir, l'étude selon le sexe des adultes fait apparaître également au Cameroun des différences significatives entre l'effet du nombre des femmes adultes et celui des hommes adultes.

---

19. « The family system is such that reproductive decisions as well as economic costs of child rearing, including educating children, are largely the responsibility of the couple themselves rather than of a wider kinship network. » (Knodel et Wongsith, 1991, p. 119).

3.3.1. Le nombre de femmes de 25-59 ans

Il est partout positivement corrélé à la scolarisation des filles, dans l'ensemble et quels que soient le milieu de résidence et le modèle (donc y compris avec ou sans le contrôle de la structure économique du ménage[20] ainsi que du nombre de célibataires) (tableaux 2 et 3 et tableaux A1 et A2 en annexe). De plus, la variable est nettement plus déterminante en milieu urbain qu'en milieu rural.

La relation avec la scolarisation masculine diffère avant et après le contrôle de la structure économique du ménage. Ainsi, en l'absence de cette variable (niveau bivarié et modèle M1), la relation est plutôt curvilinéaire en forme de J ou de U renversés, avec un maximum à 1 femme adulte (tableaux 2 et 3 et tableaux en annexe), tout en étant globalement positive par rapport à la dichotomie présence/absence dans le modèle M1. Mais elle devient positive et très linéaire dès que l'on contrôle la structure économique du ménage (modèles M2 à M5). Ces résultats sont valables tant dans l'ensemble qu'en milieu urbain et en milieu rural. De plus, et contrairement à la scolarisation des filles, le nombre de femmes adultes est aussi déterminant en ville qu'en milieu rural pour la scolarisation des garçons.

Une explication plausible de cette association positive est que la présence et le nombre de femmes adultes libéreraient les enfants des tâches domestiques et de la garde des plus jeunes et leur permettraient d'aller et de se maintenir davantage à l'école. Il en est ainsi pour les deux sexes, mais avec un effet beaucoup plus déterminant pour les filles, notamment en milieu urbain.

3.3.2. Le nombre d'hommes de 25-59 ans

Contrairement au nombre de femmes adultes, le nombre d'hommes adultes est négativement associé à la scolarisation des filles dans l'ensemble et quels que soient le milieu de résidence et le modèle (donc avec ou sans le contrôle de la structure économique ainsi que du nom-

20. En milieu urbain et dans l'ensemble, la relation n'est cependant positive que globalement, c'est-à-dire par rapport à la dichotomie présence/absence avant le contrôle de la structure économique du ménage (modèle bivarié et modèle M1).

bre de célibataires). De plus, il est plus déterminant en milieu urbain qu'en milieu rural.

La relation avec la scolarisation des garçons est curvilinéaire au niveau bivarié avec un maximum à 1 homme adulte, aussi bien pour l'ensemble du pays qu'en milieux urbain et rural. Mais au niveau multivarié, elle est positive dans l'ensemble du pays et quels que soient le milieu de résidence et le modèle, sauf pour le modèle M1 où la structure économique du ménage n'est pas contrôlée. Dans ce dernier cas, la présence d'un unique homme adulte est souhaitable, l'absence d'homme ou la présence de plusieurs hommes étant très défavorables (modèle M1, tableaux A1 et A3).

En fait, on peut penser que les adultes masculins : (1) seraient en partie les époux de certaines femmes de 15-24 ans qui ne fréquentent pas l'école ; (2) augmenteraient par leur présence et leur nombre le travail domestique des enfants, et notamment des filles ; et (3) emploieraient très probablement les jeunes, et notamment les jeunes gens, comme aides-familiaux. Cela rejoint l'hypothèse formulée par Marcoux (1995, p. 669-670) pour expliquer un résultat similaire trouvé au Mali, mais pour les enfants de 8-14 ans :

> « D'une part, écrit-il, la présence de ces hommes, qui ne participent nullement aux activités domestiques du ménage, contribue nécessairement à augmenter la lourdeur de ces tâches. Or, la participation des enfants – et plus particulièrement des filles – est très importante dans les activités domestiques. D'autre part, ces hommes font partie des groupes d'âge les plus actifs et, par conséquent, peuvent souvent occuper des emplois où la contribution des enfants, pour certaines activités, permettra d'améliorer le rendement à un coût très bas. De ce fait, les enfants de ces ménages seraient plus exposés au risque d'être sollicités pour contribuer aux activités économiques des hommes. Levison (1991, p. 203) suggère notamment cette possibilité pour expliquer l'effet négatif du nombre d'hommes de 20 à 64 ans sur la fréquentation scolaire des jeunes enfants des régions urbaines du Brésil. On peut toutefois supposer que le premier facteur explicatif, soit la non-contribution des adultes masculins aux travaux domestiques, risque de jouer davantage pour les filles, réduisant d'autant leurs probabilités de fréquenter l'école. »

3.4. La présence de personnes âgées

L'expérience montre que beaucoup d'hommes et de femmes âgés continuent d'être actifs en Afrique. Mais, étant dans la plupart des cas très diminués physiquement, ils ont sans doute davantage besoin d'être assistés, notamment pour ceux qui sont atteints de sénilité. La présence des personnes âgées peut donc éventuellement affecter la scolarisation des enfants, et notamment des jeunes. Et il y a lieu de penser à un effet différentiel selon qu'il s'agit de femmes ou d'hommes, la présence de ceux-ci étant susceptible d'être plus néfaste compte tenu de ce que nous venons d'observer à propos des hommes adultes.

Très peu d'études empiriques semblent avoir abordé la question : nous n'avons pas pu, en tout cas, en identifier d'autres que celle de Marcoux (1994, 1995) en milieu urbain au Mali :

> « En ce qui concerne les personnes de 60 ans ou plus dans le ménage, la présence d'au moins un homme de cet âge a pour effet de réduire d'environ 20 % les probabilités des jeunes filles de fréquenter l'école, alors que la présence d'une femme de ce groupe diminue la fréquentation scolaire des garçons dans les mêmes proportions. L'effet n'est toutefois significatif que pour ces derniers » (Marcoux, 1995, p. 670).

L'auteur pense que ce phénomène pourrait s'expliquer en partie par le mauvais état de santé de certaines personnes âgées au Mali et les soins qu'il faut leur prodiguer (1995, p. 670). Et en ce qui concerne plus spécifiquement cet effet négatif de la présence des femmes âgées sur la scolarisation des garçons, il ajoute (1994, p. 166) :

> « on peut penser que ces femmes sont généralement des veuves, ce qui aura pour effet de favoriser une participation plus précoce des jeunes garçons aux activités de subsistance du ménage afin de combler l'absence d'un mari. »

L'examen de cette relation dans le cadre de la présente étude indique une association plutôt positive et très linéaire en ce qui concerne la fréquentation scolaire des enfants de 6 à 14 ans au Cameroun. Mais, comme le montrent les tableaux 2 et 3 et les tableaux en annexe, la situation est assez différente pour les jeunes de 15 à 24 ans.

3.4.1. Les femmes âgées de 60 ans et plus

Le modèle bivarié (tableau 2) indique que, pour l'ensemble du pays, le nombre de femmes âgées de 60 ans et plus est négativement associé à la fréquentation scolaire des filles de 15-24 ans. Par contre, la relation, quoique également négative, n'est pas significative pour les garçons. Il existe, par ailleurs, une disparité selon le milieu de résidence. Ainsi, alors qu'en milieu rural la relation est positive pour chacun des sexes, en milieu urbain, elle est négative pour le sexe féminin et curvilinéaire avec le maximum à 1 (une femme âgée) et le minimum à 2 et plus pour le sexe masculin.

L'analyse multivariée (tableau 3 et tableaux en annexe) infirme en partie ces résultats. Elle indique, en effet, une relation positive au niveau de l'ensemble du pays, tant pour les filles que pour les garçons et quel que soit le modèle. Il en est de même en milieu rural. Par contre, en milieu urbain, la relation n'est pas significative pour les filles et est curvilinéaire pour les garçons, avec le maximum à 1 et le minimum à 2 et plus.

3.4.2. Les hommes âgés de 60 ans et plus

L'analyse bivariée indique une relation négative pour les filles et pour les garçons de 15-24 ans, tant au niveau de l'ensemble du pays qu'en ville et en milieu rural. Mais l'analyse multivariée ne confirme ce résultat que pour les filles. Si elle fait apparaître, en effet, une relation partout négative entre le nombre d'hommes âgés et la scolarisation des filles, quel que soit le modèle et le milieu, pour les garçons, par contre, elle indique une relation : (1) positive au niveau de l'ensemble du pays, une fois la structure économique contrôlée (modèles M2 et suivants) et curvilinéaire en forme de U en l'absence de contrôle de la structure économique du ménage (modèle M1), avec le minimum à 1 et le maximum à 0 et à 2 et plus ; (2) plutôt positive en ville, après le contrôle de la structure économique du ménage, mais curvilinéaire en forme de J, avec un minimum à 1 et un maximum à 2 et plus dans le modèle M1 (qui ne tient pas compte de la structure économique) ; (3) non significative en rural, même au seuil de 10 %, sauf dans le modèle M2, où elle est positive à 1 %.

4. Synthèse et conclusion générale

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer l'impact de la structure démographique des ménages sur la scolarisation des enfants au Cameroun et plus particulièrement celle des jeunes de 15-24 ans. Elle s'est faite à partir d'un échantillon au dixième des données du recensement du Cameroun de 1987[21]. L'unité d'analyse est le ménage. La scolarisation (variable dépendante) est appréhendée à travers la fréquentation scolaire actuelle, tandis que la structure démographique du ménage porte sur la structure par âge et par sexe et comprend les enfants en bas âge (0-5 ans), les enfants scolarisables (6-24 ans), les adultes (25-59 ans) et les personnes âgées (60 ans et plus). Le nombre de célibataires de 11 ans et plus (indicateur de la structure matrimoniale et du calendrier de la nuptialité) et la taille du ménage ont servi de variables de contrôle. Il en est de même des caractéristiques socio-démographiques du chef de ménage (l'âge, le sexe et l'état matrimonial), du statut socio-économique du ménage (à travers le niveau d'instruction du chef de ménage et le niveau de vie du ménage via le degré de confort de l'habitat), de la structure économique du ménage (le nombre de salariés, d'employeurs, d'indépendants et de travailleurs non rémunérés (aides familiaux)) et de l'offre scolaire (appréhendée, faute de mieux, à travers le milieu et la province de résidence). L'étude est faite par sexe au niveau national et par milieu de résidence selon cinq modèles multivariés. Il en ressort, entre autres, que : (1) la présence et le nombre d'enfants en bas âge (moins de 6 ans) affecteraient très peu la scolarisation des 6-14 ans et toucheraient davantage celle des jeunes de 15-24 ans, et surtout les jeunes filles, à qui serait probablement transférée la responsabilité de la garde des plus petits ; (2) le nombre d'enfants scolarisables (aussi bien le nombre des filles que celui des garçons) est très positivement associé, aussi bien au niveau bivarié qu'au niveau multivarié, et quel que soit le milieu de résidence, tant à la scolarisation des filles qu'à celle des garçons de 6-14 ans et de 15-24 ans ; la « quantité » semble ainsi non seulement compatible avec la « qualité », mais lui être plutôt positivement associée et tend ainsi à infirmer la théorie du « *quantity/quality trade off* », selon laquelle les familles ayant beaucoup d'enfants investissent moins dans chaque

21. Dernier recensement de ce pays au moment où l'étude a été réalisée.

enfant (capital humain) que celles qui en ont peu ; (3) le nombre d'adultes et de personnes âgées est très positivement associé à la fréquentation scolaire des enfants de 6 à 14 ans et des jeunes de 15 à 24 ans ; mais l'étude selon le sexe des adultes fait apparaître des différences significatives : ainsi, toute chose égale par ailleurs, le nombre de femmes adultes et âgées agit positivement tant sur la scolarisation des filles que sur celle des garçons, témoignant ainsi de la « substituabilité » des femmes et des enfants dans l'accomplissement des tâches domestiques, alors que le nombre d'hommes adultes et âgés tend plutôt à réduire systématiquement la scolarisation des jeunes filles ; (4) la structure démographique du ménage se révèle, en définitive, de loin plus déterminante pour la scolarisation des filles, alors que sa structure économique est beaucoup plus déterminante pour celle des garçons.

Cette étude, basée sur des données secondaires, transversales et assez anciennes, demeure, certes, exploratoire. Mais les résultats nous semblent intéressants et indiquent une des nombreuses possibilités d'exploitation des enquêtes et recensements africains encore largement sous-analysés et sous-utilisés. Il conviendrait toutefois de les actualiser, de les confirmer et de les approfondir avec des données plus récentes (compte tenu des mutations éventuelles liées à la crise économique sans précédent qu'a connue le pays) et plus appropriées (enquête spécifique de type biographique contenant, de surcroît, des informations sur l'offre, la réussite et les abandons scolaires, l'implication de la famille élargie dans la prise en charge des frais de scolarisation des enfants, etc.)[22].

Quoi qu'il en soit, ces résultats, qui n'impliquent pas nécessairement des relations de cause à effet, rejoignent et complètent ceux trouvés par d'autres chercheurs (Gomes, 1984 ; Chernichovsky, 1985 ; Marcoux, 1994, 1995 ; Montgomery *et al.*, 1995 ; Lloyd et Blanc, 1996, entre autres). Ils peuvent, par ailleurs, être relativement mal compris et mal interprétés si l'on s'enferme dans une approche individualiste, malthusienne et économiste. Il conviendrait de privilégier l'approche sous l'angle des stratégies familiales et de resituer ces résultats dans le

22. Signalons que ce travail s'est poursuivi par une étude sur « Relations de genre, structures démographiques des ménages et scolarisation des jeunes au Cameroun », comprenant, entre autres, une analyse différentielle selon le sexe du chef de ménage (Wakam, 2002).

contexte socio-culturel familialiste et communautariste négro-africain, où la solidarité familiale, quoique en crise, demeure encore vivace et contribue de façon décisive et irremplaçable à la prise en charge, à l'élevage et à la scolarisation de tant d'enfants et à l'assistance de tant de vieillards et de tant de personnes vulnérables qui, autrement, seraient abandonnés à eux-mêmes. La relation positive observée entre la quantité (ici le nombre d'enfants scolarisables) et la qualité (ici la fréquentation scolaire), généralement présentées comme antinomiques, est, à cet égard, symptomatique. Or, elle vient s'ajouter à d'autres résultats mis en évidence par d'autres chercheurs. Ainsi, dans leur étude « *Household structure, socioeconomic level, and child health in sub-Saharan Africa* » portant sur 11 pays d'Afrique subsaharienne, Gage *et al.* (1996) ont montré que les ménages étendus, notamment latéralement, ont non seulement un meilleur statut socio-économique, mais assurent aux enfants qu'ils hébergent de meilleurs soins de santé (soins préventifs et curatifs) que les ménages nucléaires. De même, dans son étude « *Children at risk: The role of family structure in Latin America and West* Africa », Desai (1992) a montré que le statut nutritionnel des enfants est négativement affecté par le nombre de jeunes enfants en Amérique Latine, mais pas en Afrique subsaharienne, où les réseaux de solidarité de la famille étendue sont plus denses. N'y a-t-il pas là des éléments qui plaident pour une vision plus positive de la conception africaine de la famille qui, contrairement à certaines idées répandues, est loin d'être un frein au développement et peut même constituer le moteur d'un vrai développement humain et solidaire ?

Références bibliographiques

ANH, T. S., J. KNODEL, D. LAM et J. FRIEDMAN (1998), « Family size and children's education in Vietnam », *Demography*, vol. 35, n° 1, p. 57-70.

BLAKE, J. (1981), « Family size and the quality of children », *Demography*, vol. 18, n° 4, p. 421-442.

CHERNICHOVSKY, D. (1985), « Socioeconomic and demographic aspects of school enrolment and attendance in rural Botswana », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 33, n° 2, p. 319-332.

DEGRAFF, D. S., R. E. BILSBORROW et A. N. HERRIN (1996), « Children's education in the Philippines: Does high fertility matter? », *Population Research and Policy Review*, n° 15, p. 219-247.

DELANCEY, V. (1990), « Socioeconomic consequences of high fertility for the family », dans : G. Acsadi, G. Johnson-Acsadi et R. Bulatao, éd., *Population Growth and Reproduction in Sub-Saharan Africa*, World Bank, Washington, D.C., p. 115-130.

DESAI, S. (1992), « Children at risk: The role of family structure in Latin America and West Africa », *Population and Development Review,* vol. 18, n° 4, p. 689-717.

GAGE, A. J., A. E. SOMMERFELT et A. L. PIANI (1996), « Household structure, socioeconomic level, and child health in sub-Saharan Africa », *DHS Analytical Reports,* n° 1, Macro International Inc., Calverton, Maryland.

GOMES, M. (1984), « Family size and educational attainment in Kenya », *Population and Development Review*, vol. 10, n° 4, p. 647-660.

HANUSHEK, E. (1992), « The trade-off between child quantity and quality », *Journal of Political Economy*, vol. 100, n° 1, p. 84-117.

KING, E. (1987), « The effect of family size on family welfare », dans : D. G. Johnson et R. Lee, éd., *Population Growth and Economic Development: Issue and Evidence*, University of Wisconsin Press, Madison, p. 373-411.

KNODEL, J., et M. WONGSITH (1991), « Family size and children's education in Thailand: Evidence from national sample », *Demography*, vol. 28, n° 1, p. 119-131.

KOBIANE, J.-F. (1998), « Les déterminants de la demande scolaire au Burkina Faso. Approche sous l'angle des stratégies familiales », projet de thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Institut de Démographie, Louvain-la-Neuve, inédit.

LLOYD, C., éd. (1993), *Fertility, Family Size and Structure: Consequences for Families and Children*, The Population Council, New York.

LLOYD, C. (1994), « Investing in the next generation: The implications of high fertility at the level of the family », dans : R. Cassen, éd., *Population and Development: Old Debates, New Conclusions*, New Brunswick, NJ, Transaction Publishers, p. 181-202.

LLOYD, C. B., et A. K. BLANC (1996), « Children's schooling in sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers and others », *Population and Development Review*, vol. 22, n° 2, p. 265-298.

MARCOUX, R. (1994), *Le travail ou l'école. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*, Études du CERPOD, n° 12, CERPOD, Bamako.

MARCOUX, R. (1995), « Fréquentation scolaire et structures démographiques des ménages en milieu urbain au Mali », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n° 3, p. 655-674.

MONTGOMERY, M., et A. KOUAMÉ (1993), *Fertility and Schooling in Côte d'Ivoire: Is There a Trade Off?*, The World Bank Africa Technical Department, Technical Working Paper n° 11.

MONTGOMERY, M., A. KOUAME et R. OLIVIER (1995), *Le compromis entre le nombre des enfants et la scolarisation : le cas de la Côte d'Ivoire et du Ghana*, LSMS, Étude sur la mesure des niveaux de vie, Document de travail n° 112F.

POLIT, D. (1982), *Effects of Family Size: A Critical Review of Literature since 1973. Final Report*, Washington D.C., American Institute for Research.

SHAMGAR-HANDELMAN, L., et A. BERKOVITCH (1990), « La composition du ménage : une ressource familiale », dans : F. Prioux, éd., *La famille dans les pays développés : permanences et changements*, Paris, INED-UIESP-CNRS, p. 243-256.

SHREENIWAS, S. (1993), « Family size, structure and children's education: Ethnic differentials over time in peninsular Malaysia », dans : C. Lloyd, éd., *Fertility, Family Size and Structure: Consequences for Families and Children*, New York, The Population Council, p. 331-372.

TERHUNE, K. (1974), *A Review of the Actual and Expected Consequences of Family Size*, Washington D.C., U.S. Government Printing Press.

WAKAM, J. (1994), *De la pertinence des théories « économistes » de fécondité dans le contexte socio-culturel camerounais et négro-africain*, Les Cahiers de l'IFORD n° 8, IFORD, Yaoundé (thèse de doctorat soutenue en 1992 à l'Institut de Démographie de l'Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique).

WAKAM, J. (1996), « Modernisation et nucléarisation familiale en Afrique. Cas du Cameroun, de la Côte d'Ivoire et du Sénégal », communication au colloque *Entre l'utile et le futile : pistes pour une démographie du XXIe siècle. Chaire Quetelet 1996,* Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.

WAKAM, J. (1997), « Différenciation socio-économique et structures familiales au Cameroun », dans : M. Pilon *et al.*, éd., *Ménages et familles en Afrique. Approches des dynamiques contemporaines*, Les Études du CEPED n° 15, Paris, CEPED, p. 257-277.

WAKAM, J. (2002), « Relations de genre, structures démographiques des ménages et scolarisation des jeunes au Cameroun », *Étude de la Population Africaine*, vol. 27, n° 2, p. 1-22.

Annexe

Tableaux A1, A2 et A3
Analyse de classification multiple du taux de scolarisation des jeunes de 15-24 ans, en fonction de la structure démographique des ménages au recensement de 1987, avec pour variables de contrôle l'âge, le sexe, l'état matrimonial et le niveau d'étude du chef de ménage, ainsi que la taille, le niveau de confort, la structure économique, le milieu et la province de résidence du ménage

Tableau A1
Jeunes de 15-24 ans, par sexe

Variables indépendantes	Déviations par rapport au taux moyen général (TMG)									
	Sexe masculin (TMG = 0,425)					Sexe féminin (TMG = 0,252)				
	M1	M2	M3	M4	M5	M1	M2	M3	M4	M5
Enfants de moins de 6 ans										
0	0,01	0,01	0,00	0,02	0,00	0,11	0,11	0,09	0,11	0,09
1	-0,01	-0,01	0,00	-0,01	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01	0,00
2	0,00	0,00	0,00	-0,01	0,00	-0,02	-0,02	-0,02	-0,02	-0,01
3	0,01	0,00	0,00	-0,01	0,00	-0,05	-0,05	-0,04	-0,06	-0,04
4	-0,03	-0,03	-0,02	-0,03	-0,02	-0,10	-0,10	-0,08	-0,11	-0,08
5	-0,03	-0,03	-0,02	-0,03	-0,01	-0,12	-0,12	-0,09	-0,13	-0,10
6 et +	-0,02	-0,05	-0,04	-0,06	-0,03	-0,18	-0,17	-0,14	-0,18	-0,14
Statistique β	(0,02)	(0,03)	(0,02)	(0,04)	(0,02)	(0,19)	(0,18)	(0,15)	(0,20)	(0,15)
Niv. de signif.	***	***	**	***	*	***	***	***	***	***
Filles de 6-24 ans										
0	-0,03	-0,03	-0,01	-0,02	-0,02	na	na	na	na	na
1	-0,01	-0,01	0,00	-0,01	0,01	-0,07	-0,08	-0,03	-0,07	-0,02
2	0,02	0,03	0,01	0,02	0,01	0,01	0,01	0,01	0,00	0,01
3	0,02	0,02	0,00	0,02	0,00	0,04	0,05	0,02	0,04	0,01
4	0,04	0,04	0,01	0,03	0,01	0,07	0,08	0,02	0,07	0,01
5	0,04	0,05	0,01	0,04	0,01	0,10	0,11	0,02	0,10	0,02
6 et +	0,05	0,05	0,01	0,03	0,01	0,12	0,12	0,03	0,10	0,02
Statistique β	(0,05)	(0,06)	(0,02)	(0,05)	(0,03)	(0,16)	(0,17)	(0,05)	(0,15)	(0,04)
Niv. de signif.	***	***	**	***	***	***	***	***	***	***

…/…

Garçons de 6-24 ans										
0	na	na	na	na	na	-0,03	-0,04	0,02	-0,04	0,01
1	-0,07	-0,10	-0,03	-0,10	-0,03	-0,01	-0,01	0,01	-0,01	0,01
2	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,02	-0,01	0,02	-0,01
3	0,03	0,04	0,01	0,04	0,01	0,03	0,04	-0,03	0,04	-0,03
4	0,04	0,06	0,02	0,06	0,02	0,06	0,07	-0,03	0,06	-0,03
5	0,05	0,08	0,03	0,08	0,03	0,06	0,08	-0,03	0,08	-0,03
6 et +	0,06	0,10	0,03	0,09	0,04	0,10	0,11	-0,01	0,10	-0,01
Statistique β	(0,10)	(0,16)	(0,05)	(0,15)	(0,06)	(0,09)	(0,11)	(0,04)	(0,10)	(0,04)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
Femmes de 25-59 ans										
0	-0,05	-0,06	-0,05	-0,07	-0,06	-0,09	-0,11	-0,08	-0,10	-0,07
1	0,03	0,02	0,01	0,02	0,01	0,07	0,07	0,05	0,07	0,05
2	0,02	0,05	0,04	0,06	0,05	0,08	0,10	0,07	0,09	0,06
3	0,01	0,08	0,07	0,09	0,08	0,07	0,13	0,08	0,10	0,07
4 et +	0,00	0,13	0,12	0,12	0,12	0,08	0,15	0,11	0,13	0,09
Statistique β	(0,08)	(0,12)	(0,09)	(0,13)	(0,11)	(0,20)	(0,24)	(0,18)	(0,22)	(0,16)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
Hommes de 25-59 ans										
0	-0,02	-0,08	-0,04	-0,05	-0,04	0,02	0,01	0,03	0,02	0,02
1	0,03	0,05	0,03	0,03	0,02	0,00	0,00	0,00	-0,01	0,00
2	-0,03	0,08	0,04	0,06	0,04	-0,05	-0,02	-0,05	-0,01	-0,04
3	-0,07	0,11	0,07	0,10	0,07	-0,10	-0,04	-0,08	-0,02	-0,06
4 et +	-0,14	0,12	0,09	0,13	0,10	-0,12	-0,06	-0,10	-0,03	-0,07
Statistique β	(0,07)	(0,15)	(0,09)	(0,10)	(0,08)	(0,06)	(0,03)	(0,06)	(0,04)	(0,04)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
Femmes de 60 ans et +										
0	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	
1	0,01	0,03	0,03	0,04	#	0,01	0,03	0,02	0,03	#
2 et +	0,02	0,06	0,05	0,06		0,03	0,06	0,04	0,04	
Statistique β	(0,01)	(0,03)	(0,02)	(0,03)		(0,01)	(0,03)	(0,02)	(0,02)	
Niv. de signif.	*	***	***	***		**	***	***	***	
Hommes de 60 ans et +										
0	0,00	-0,01	0,00	0,00		0,01	0,00	0,01	0,01	
1	-0,02	0,04	0,01	0,00	#	-0,05	-0,03	-0,05	-0,04	#
2 et +	0,00	0,10	0,07	0,06		-0,13	-0,08	-0,11	-0,09	
Statistique β	(0,02)	(0,04)	(0,01)	(0,01)		(0,05)	(0,03)	(0,04)	(0,04)	
Niv. de signif.	**	***	*	*		***	***	***	***	

…/…

Personnes de 60 ans et +										
0					0,00					0,00
1					0,01					-0,01
2	#	#	#	#	0,03	#	#	#	#	0,01
3 et +					0,05					0,01
Statistique β					(0,02)					(0,01)
Niv. de signif.					***					***
Célibataires de 11 ans et +										
0			-0,28		-0,23			-0,16		-0,15
1			-0,09		-0,08			-0,07		-0,07
2	#	#	0,00	#	0,00	#	#	0,03	#	0,03
3			0,04		0,04			0,09		0,09
4			0,07		0,06			0,15		0,14
5 et +			0,09		0,08			0,21		0,20
Statistique β			(0,23)		(0,19)			(0,34)		(0,33)
Niv. de signif.			***		***			***		***
Statist. R^2 (%)	14,8	25,7	27,2	28,6	30,0	27,0	30,0	32,5	31,4	34,1

Voir le tableau 1 pour la description complète des différents modèles.
na : non applicable pour la modalité concernée.
variable non incluse dans le modèle concerné.
Seuils de signification : *** 1 ‰ ; ** 1 % ; * 5 % ; - non significatif à 5 %.

Tableau A2
Filles de 15-24 ans, par milieu de résidence

Variables indépendantes	Déviations par rapport au taux moyen général (TMG)									
	Milieu urbain (TMG = 0,355)					Milieu rural (TMG = 0,169)				
	M1	M2	M3	M4	M5	M1	M2	M3	M4	M5
Enfants de moins de 6 ans										
0	0,13	0,13	0,12	0,14	0,11	0,09	0,09	0,07	0,09	0,07
1	-0,01	-0,01	-0,01	0,00	0,00	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
2	-0,03	-0,04	-0,03	-0,04	-0,03	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
3	-0,07	-0,07	-0,07	-0,08	-0,06	-0,04	-0,04	-0,03	-0,04	-0,03
4	-0,14	-0,15	-0,13	-0,16	-0,13	-0,07	-0,07	-0,05	-0,08	-0,05
5	-0,19	-0,19	-0,16	-0,20	-0,16	-0,09	-0,08	-0,06	-0,09	-0,06
6 et +	-0,25	-0,27	-0,23	-0,28	-0,23	-0,14	-0,13	-0,11	-0,14	-0,11
Statistique β	(0,21)	(0,22)	(0,20)	(0,23)	(0,19)	(0,17)	(0,17)	(0,13)	(0,18)	(0,13)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
Filles de 6-24 ans										
1	-0,10	-0,10	-0,03	-0,08	-0,02	-0,05	-0,06	-0,02	-0,05	-0,01
2	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,00	0,01
3	0,06	0,06	0,01	0,05	0,01	0,03	0,03	0,01	0,03	0,01
4	0,10	0,09	0,02	0,08	0,01	0,05	0,06	0,01	0,06	0,01
5	0,13	0,12	0,03	0,12	0,03	0,07	0,08	0,01	0,07	0,00
6 et +	0,18	0,16	0,07	0,13	0,05	0,06	0,07	-0,01	0,06	-0,01
Statistique β	(0,21)	(0,19)	(0,06)	(0,17)	(0,05)	(0,12)	(0,14)	(0,04)	(0,13)	(0,03)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
Garçons de 6-24 ans										
0	-0,04	-0,05	0,03	-0,04	0,02	-0,03	-0,04	0,01	-0,04	0,01
1	-0,01	-0,01	0,00	-0,01	0,01	-0,01	-0,01	0,01	-0,01	0,01
2	0,02	0,03	-0,02	0,02	-0,02	0,01	0,02	-0,01	0,02	-0,01
3	0,03	0,04	-0,05	0,03	-0,04	0,03	0,04	-0,02	0,04	-0,02
4	0,06	0,06	-0,04	0,06	-0,04	0,05	0,06	-0,02	0,06	-0,02
5	0,06	0,07	-0,05	0,06	-0,05	0,06	0,08	-0,02	0,08	-0,02
6 et +	0,12	0,13	0,01	0,11	0,02	0,07	0,08	-0,02	0,08	-0,02
Statistique β	(0,09)	(0,10)	(0,07)	(0,09)	(0,05)	(0,08)	(0,11)	(0,03)	(0,10)	(0,03)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
Femmes de 25-59 ans										
0	-0,13	-0,14	-0,10	-0,13	-0,09	-0,06	-0,08	-0,05	-0,07	-0,05
1	0,11	0,11	0,09	0,11	0,08	0,03	0,03	0,02	0,03	0,02
2	0,11	0,13	0,09	0,11	0,07	0,05	0,08	0,05	0,07	0,04
3	0,11	0,14	0,10	0,12	0,08	0,05	0,10	0,06	0,09	0,05
4 et +	0,10	0,20	0,17	0,17	0,14	0,07	0,13	0,09	0,11	0,08
Statistique β	(0,28)	(0,30)	(0,23)	(0,28)	(0,21)	(0,14)	(0,21)	(0,14)	(0,18)	(0,12)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***

…/…

Hommes de 25-59 ans										
0	0,02	0,00	0,03	0,02	0,01	0,02	0,01	0,02	0,02	0,01
1	0,00	0,00	0,00	-0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
2	-0,04	0,00	-0,05	0,00	-0,03	-0,06	-0,03	-0,05	-0,02	-0,04
3	-0,09	-0,02	-0,07	0,00	-0,04	-0,09	-0,04	-0,07	-0,03	-0,06
4 et +	-0,16	-0,07	-0,12	-0,04	-0,09	-0,09	-0,04	-0,06	-0,02	-0,05
Statistique β	(0,06)	(0,01)	(0,06)	(0,03)	(0,03)	(0,07)	(0,03)	(0,06)	(0,03)	(0,05)
Niv. de signif.	***	*	***	***	***	***	***	***	***	***
Femmes de 60 ans et +										
0	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	0,00	0,00	0,00	
1	0,00	0,00	-0,01	0,00	#	0,01	0,03	0,02	0,03	#
2 et +	-0,01	0,01	0,00	0,00		0,04	0,06	0,05	0,05	
Statistique β	(0,00)	(0,00)	(0,00)	(0,00)		(0,02)	(0,04)	(0,03)	(0,04)	
Niv. de signif.	-	-	-	-		***	***	***	***	
Hommes de 60 ans et +										
0	0,00	0,00	0,00	0,00		0,01	0,00	0,01	0,00	
1	-0,06	-0,03	-0,06	-0,05	#	-0,04	-0,02	-0,03	-0,03	#
2 et +	-0,11	-0,04	-0,07	-0,06		-0,12	-0,09	-0,12	-0,09	
Statistique β	(0,04)	(0,02)	(0,03)	(0,03)		(0,05)	(0,03)	(0,04)	(0,04)	
Niv. de signif.	***	*	***	***		***	***	***	***	
Personnes de 60 ans et +										
0					0,00					0,00
1					-0,03					0,00
2	#	#	#	#	-0,03	#	#	#	#	0,02
3 et +					-0,02					0,01
Statistique β					(0,03)					(0,01)
Niv. de signif.					***					*
Célibataires de 11 ans et +										
0			-0,23		-0,20			-0,11		-0,11
1			-0,09		-0,09			-0,05		-0,05
2			0,02		0,01			0,04		0,04
3	#	#	0,10	#	0,08	#	#	0,09	#	0,09
4			0,14		0,13			0,14		0,15
5 et +			0,20		0,18			0,19		0,19
Statistique β			(0,37)		(0,32)			(0,33)		(0,33)
Niv. de signif.			***		***			***		***
Statist. R^2 (%)	27,7	30,6	33,4	33,0	35,8	19,9	23,2	25,8	23,1	25,9

Voir le tableau 1 pour la description complète des différents modèles.
na : non applicable pour la modalité concernée.
variable non incluse dans le modèle concerné.
Seuils de signification : *** 1 ‰ ; ** 1 % ; * 5 % ; - non significatif à 5 %.

Tableau A3
Garçons de 15-24 ans par milieu de résidence

Variables indépendantes	Déviations par rapport au taux moyen général (TMG)									
	Milieu urbain (TMG = 0,506)					Milieu rural (TMG = 0,336)				
	M1	M2	M3	M4	M5	M1	M2	M3	M4	M5
Enfants de moins de 6 ans										
0	0,02	0,03	0,02	0,03	0,02	-0,01	0,00	-0,01	0,00	-0,01
1	-0,01	-0,01	0,00	-0,01	0,00	-0,01	-0,01	0,00	-0,01	0,00
2	-0,01	-0,03	-0,02	-0,03	-0,02	0,01	0,01	0,02	0,01	0,02
3	-0,01	-0,03	-0,02	-0,04	-0,02	0,02	0,01	0,02	0,01	0,02
4	-0,05	-0,07	-0,07	-0,08	-0,06	-0,01	0,00	0,01	0,00	0,01
5	-0,04	-0,08	-0,06	-0,08	-0,06	-0,03	-0,01	0,00	-0,01	0,01
6 et +	-0,04	-0,13	-0,12	-0,14	-0,11	0,00	-0,02	-0,01	-0,02	0,00
Statistique β	(0,04)	(0,08)	(0,07)	(0,09)	(0,06)	(0,03)	(0,02)	(0,03)	(0,02)	(0,03)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	**	***	*	***
Filles de 6-24 ans										
0	-0,04	-0,02	0,00	-0,01	-0,01	-0,01	-0,03	-0,01	-0,03	-0,02
1	0,00	0,00	0,01	0,00	0,02	-0,01	-0,01	0,00	-0,02	0,00
2	0,02	0,02	0,00	0,02	0,01	0,02	0,03	0,02	0,03	0,02
3	0,03	0,01	-0,03	0,00	-0,02	0,01	0,03	0,00	0,03	0,01
4	0,06	0,04	0,00	0,03	0,00	0,02	0,03	0,00	0,03	0,01
5	0,06	0,02	-0,03	0,01	-0,02	0,02	0,05	0,02	0,05	0,02
6 et +	0,08	0,02	-0,02	0,00	-0,03	0,02	0,04	0,01	0,04	0,02
Statistique β	(0,08)	(0,05)	(0,03)	(0,03)	(0,03)	(0,03)	(0,06)	(0,02)	(0,06)	(0,04)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	**	***	*	***	***
Garçons de 6-24 ans										
1	-0,07	-0,10	-0,02	-0,10	-0,02	-0,06	-0,10	-0,03	-0,09	-0,04
2	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00	0,01	0,00	0,00	0,00	0,00
3	0,02	0,03	0,00	0,04	0,01	0,03	0,04	0,01	0,04	0,01
4	0,04	0,05	0,01	0,05	0,01	0,04	0,07	0,02	0,07	0,03
5	0,06	0,09	0,02	0,08	0,02	0,03	0,07	0,01	0,07	0,02
6 et +	0,05	0,08	0,01	0,08	0,02	0,07	0,11	0,05	0,10	0,06
Statistique β	(0,11)	(0,15)	(0,03)	(0,14)	(0,04)	(0,11)	(0,16)	(0,06)	(0,16)	(0,07)
Niv. de signif.	***	***	*	***	***	***	***	***	***	***
Femmes de 25-59 ans										
0	-0,06	-0,06	-0,05	-0,06	-0,05	-0,03	-0,06	-0,04	-0,07	-0,06
1	0,05	0,03	0,02	0,03	0,03	0,02	0,01	0,00	0,01	0,00
2	0,04	0,05	0,04	0,06	0,05	0,00	0,03	0,02	0,05	0,04
3	0,03	0,08	0,07	0,08	0,07	0,00	0,06	0,05	0,08	0,07
4 et +	0,00	0,17	0,17	0,16	0,15	0,00	0,09	0,08	0,09	0,09
Statistique β	(0,12)	(0,12)	(0,10)	(0,12)	(0,10)	(0,05)	(0,10)	(0,08)	(0,12)	(0,10)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***

…/…

Hommes de 25-59 ans										
0	-0,03	-0,11	-0,06	-0,07	-0,05	-0,02	-0,06	-0,03	-0,04	-0,03
1	0,04	0,06	0,03	0,03	0,02	0,03	0,04	0,02	0,03	0,02
2	-0,04	0,10	0,05	0,08	0,05	-0,03	0,06	0,03	0,05	0,03
3	-0,04	0,17	0,12	0,16	0,12	-0,11	0,04	0,00	0,03	0,01
4 et +	-0,20	0,17	0,12	0,16	0,13	-0,08	0,10	0,07	0,11	0,09
Statistique β	(0,09)	(0,20)	(0,12)	(0,13)	(0,10)	(0,06)	(0,12)	(0,06)	(0,09)	(0,07)
Niv. de signif.	***	***	***	***	***	***	***	***	***	***
Femmes de 60 ans et +										
0	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	-0,01	0,00	-0,01	
1	0,03	0,03	0,02	0,03	#	0,01	0,03	0,02	0,03	#
2 et +	-0,06	-0,04	-0,05	-0,03		0,04	0,08	0,07	0,07	
Statistique β	(0,02)	(0,02)	(0,02)	(0,02)		(0,02)	(0,04)	(0,03)	(0,04)	
Niv. de signif.	**	**	**	***		*	***	***	***	
Hommes de 60 ans et +										
0	0,00	0,00	0,00	0,00		0,00	-0,01	0,00	0,00	
1	-0,04	0,05	0,01	0,00	#	-0,01	0,02	0,00	0,00	#
2 et +	0,07	0,19	0,14	0,12		-0,02	0,05	0,03	0,04	
Statistique β	(0,03)	(0,04)	(0,02)	(0,01)		(0,01)	(0,03)	(0,00)	(0,01)	
Niv. de signif.	***	***	**	*		-	**	-	-	
Personnes de 60 ans et +										
0					0,00					-0,01
1					0,01					0,01
2	#	#	#	#	0,00	#	#	#	#	0,04
3 et +					0,00					0,06
Statistique β					(0,01)					(0,03)
Niv. de signif.					-					***
Célibataires de 11 ans et +										
0			-0,39		-0,33			-0,23		-0,18
1			-0,11		-0,10			-0,07		-0,06
2			-0,01		-0,01			0,02		0,01
3	#	#	0,03	#	0,02	#	#	0,06	#	0,05
4			0,06		0,05			0,08		0,07
5 et +			0,10		0,08			0,09		0,07
Statistique β			(0,24)		(0,20)			(0,23)		(0,18)
Niv. de signif.			***		***			***		***
Statist. R^2 (%)	11,3	27,0	28,8	30,6	32,4	12,5	21,4	22,9	22,6	23,8

Voir le tableau 1 pour la description complète des différents modèles.
na : non applicable pour la modalité concernée.
variable non incluse dans le modèle concerné.
Seuils de signification : *** 1 ‰ ; ** 1 % ; * 5 % ; - non significatif à 5 %.

KABORE, Idrissa ; LAIREZ, Thierry et Marc PILON, 2003. « Genre et scolarisation au Burkina Faso : enseignements d'une approche statistique », *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 221-246.

GENRE ET SCOLARISATION AU BURKINA FASO : ENSEIGNEMENTS D'UNE APPROCHE STATISTIQUE

Idrissa KABORE (INSD-UERD)
Thierry LAIREZ (PAEB)
Marc PILON (IRD-UERD)

INSD, Institut National de la Statistique et de la Démographie, Burkina Faso
UERD, Unité d'Enseignement et de Recherche en Démographie (Univ. de Ouagadougou)
PAEB, Projet d'Appui à l'Enseignement de Base, Burkina Faso
IRD, Institut de Recherche pour le Développement (ex-ORSTOM)

Résumé

Aborder la question des disparités entre les deux sexes en matière de scolarisation conduit logiquement à introduire la problématique des rapports de genre, que ce soit au niveau du système éducatif lui-même ou au sein des familles et de la société dans son ensemble. Si la dimension sociologique est à ce propos évidente, à travers l'importance des représentations, des statuts et rôles des individus, l'approche statistique apporte aussi son éclairage, permettant de repérer des situations et des facteurs de différenciation qui renvoient au concept de genre. Après avoir rappelé comment l'étude de la scolarisation a été (ou n'a pas été) jusqu'à présent abordée sous l'angle du genre, et souligné l'intérêt d'une approche statistique, nous illustrerons précisément cet aspect dans le cadre du Burkina Faso à travers quelques exemples : d'une part, sur la base des statistiques scolaires, en nous intéressant au sexe des enseignants et à la présence ou non de latrines fonctionnelles ; d'autre part, à partir

d'analyses de données d'enquête et de recensement, afin de mettre en lumière l'importance du sexe du chef de ménage, du statut familial des enfants et de l'appartenance ethnique.

A l'instar d'autres études, se confirme le constat d'une scolarisation plus élevée lorsque le chef de ménage est une femme, particulièrement en milieu rural ; une situation qui « profite » notamment aux filles. La prise en compte du statut familial des enfants au sein des ménages conduit à poser la question des relations entre scolarisation et phénomène des « enfants confiés » (circulation des enfants), et finalement entre scolarisation et travail, particulièrement pour les filles confiées en ville. L'appartenance ethnique, qui participe à l'élaboration des rapports de genre, induit bien des écarts de scolarisation entre garçons et filles ; mais il demeure difficile d'en apprécier le poids réel en regard d'autres facteurs, notamment d'ordre économique. Si les quelques résultats présentés posent assurément plus de questions qu'ils n'apportent de réponses, ils suffisent déjà à montrer tout le potentiel d'analyse de ces sources, lesquelles demeurent dans cette optique trop largement ignorées, et l'intérêt de ces différents « marqueurs statistiques » des relations de genre.

Mots-clés *: Éducation, Scolarisation, Genre, Statistiques scolaires, Analyse secondaire, Enquêtes, Recensement, Statut familial, Chef de ménage, Ethnie, Burkina Faso, Afrique de l'Ouest.*

1. Introduction

Qu'il s'agisse de l'alphabétisation ou de la scolarisation, l'Afrique présente les niveaux les plus bas ; les disparités entre les deux sexes y sont marquées. La sous-scolarisation des filles, partout constatée, fait l'objet depuis plusieurs années (de manière somme toute relativement récente) d'un intérêt accru, tant de la part des décideurs que des chercheurs. Des programmes spécifiques sont mis en place pour accroître l'accès des filles à l'école ; les études se multiplient afin d'identifier les « obstacles » à la scolarisation des filles.

Aborder cette question des disparités entre les deux sexes en matière de scolarisation conduit logiquement à introduire la problématique des rapports de genre, que ce soit au niveau du système éducatif lui-même ou au sein des familles et de la société dans son ensemble. Si la dimension socio-anthropologique est à ce propos évidente, à travers l'importance des représentations, des statuts et rôles des individus, l'ap-

proche statistique apporte aussi son éclairage, permettant de repérer des situations et des facteurs de différenciation qui renvoient au concept de genre.

Après avoir rappelé comment l'étude de la scolarisation a été (ou n'a pas été) jusqu'à présent abordée sous l'angle du genre, et souligné l'intérêt d'une approche statistique, nous illustrerons précisément cet aspect dans le cadre du Burkina Faso à travers quelques exemples : d'une part, sur la base des statistiques scolaires, en nous intéressant au sexe des enseignants et à la présence ou non de latrines fonctionnelles ; d'autre part, à partir d'analyses de données d'enquête et de recensement, afin de mettre en lumière l'importance du sexe du chef de ménage, du statut familial des enfants et de l'appartenance ethnique.

2. Genre et scolarisation : que sait-on ? comment faire ?

Depuis leur origine, les statistiques et les indicateurs relatifs à l'éducation sont toujours ventilés selon le sexe (voir les *Rapports mondiaux sur l'éducation* produits par l'UNESCO). Il en est ainsi, par exemple, des taux de scolarisation, des taux d'(an)alphabétisme, de l'espérance de vie scolaire, des taux de réussite scolaire, des scores de performance scolaire selon les matières enseignées, du pourcentage de garçons et de filles dans les différents niveaux et types d'enseignement, du pourcentage d'hommes et de femmes parmi les enseignants, etc. (UNESCO, 1995) ; autant d'indicateurs qui peuvent donner lieu à des interprétations sous l'angle du genre. Dans cette optique, l'UNESCO (1997) a récemment produit un guide pratique intitulé *Gender-Sensitive Education Statistics and Indicators* et, en collaboration avec le Forum des Educatrices Africaines (FEA/FAWE), a organisé en 1997 un atelier sur *Les mesures des disparités entre les sexes en matière d'éducation dans certains pays d'Afrique* (UNESCO-FEA/FAWE, 1997).

Ces approches restent cependant basées sur les statistiques publiées par les pays ; les analyses sous l'angle du genre, et reposant sur des exploitations plus approfondies des statistiques scolaires collectées au niveau des pays, demeurent rares. Par ailleurs, elles présentent l'inconvénient, ou plutôt la limite, d'être le produit des seules statistiques scolaires, et donc de ne pas pouvoir prendre en compte les caractéristiques de l'environnement familial des enfants. Ainsi, les seuls taux de scolarisation calculés selon le sexe des enfants induisent l'hypothèse ou

l'idée que garçons et filles forment des populations distinctes, indépendantes (Clignet, 1994). Ce n'est évidemment pas le cas :

> « On considère arbitrairement ou bien que la décision d'aller à l'école est prise par chaque enfant, ou bien que, même si la décision est prise par un adulte, elle ne tient compte ni du sort espéré des ou par les autres enfants, ni des dépenses auxquelles le ménage doit faire face » ; ainsi « la méthode de calcul des taux officiels empêche de mesurer les variations dans les chances qu'un garçon et qu'une fille aient d'aller à l'école en fonction des caractéristiques du ménage auquel l'un et l'autre sont attachés » (Clignet et Pilon, 2001, p. 3-4).

On se trouve alors au cœur de la problématique de la demande d'éducation[1], pour laquelle les rapports de genre constituent une dimension majeure.

Peu d'études font explicitement référence au concept de genre. C'est essentiellement à travers les différences entre garçons et filles, et plus précisément à partir de la situation des filles, qu'est traitée la relation entre genre et scolarisation, et cela sous plusieurs aspects (Deblé, 1980 ; Lange, 1998) : l'accès à l'école (en termes de fréquentation scolaire), l'itinéraire scolaire (type d'établissement – public, privé –, filières d'enseignement), la performance scolaire (redoublement, échec/réussite aux examens), la poursuite de la scolarité (à travers les abandons scolaires). Lors d'un récent colloque sur *Genre, population et développement en Afrique*[2], la plupart des communications présentées dans la session sur « La persistance des inégalités dans la scolarisation » traitaient essentiellement des problèmes de scolarisation des filles.

Les études cherchant à expliquer les disparités entre garçons et filles renvoient généralement à une série de facteurs qui sont d'ordre historico-politique, économique, socio-culturel, pédagogique, qui inter-

---

1. En introduction à un ouvrage de synthèse à paraître sur un état des connaissances relatif à la demande d'éducation en Afrique (Pilon et Yaro, 2001), il est rappelé que « le terme de 'demande' appliqué à l'éducation a été introduit par les économistes, dans le cadre de la théorie du 'capital humain' (Bommier et Shapiro, *infra*). Faute d'une définition reconnue, nous proposons de considérer la demande d'éducation comme le produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels), que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou non, dans leurs pratiques de scolarisation ; ces facteurs conditionnent ainsi la mise à l'école, l'itinéraire scolaire et la durée de la scolarité ».

2. Colloque co-organisé par l'UEPA, l'INED, l'ENSEA et l'IFORD, qui s'est tenu à Abidjan du 16 au 21 juillet 2001.

viennent à la fois aux niveaux macro (l'État, la société, le système éducatif) et micro (la famille, l'établissement scolaire), qui sont, d'une part, extérieurs à l'institution scolaire et, d'autre part, liés à celle-ci (tout ce qui relève notamment de la dimension pédagogique) (UNESCO-FEA/FAWE, 1997). En ce qui concerne la sous-scolarisation des filles et leur plus forte propension à abandonner l'école, les raisons qui reviennent le plus souvent sont les suivantes : une plus forte implication des filles dans les travaux domestiques, dans la garde des plus jeunes enfants ; la crainte des parents que les filles scolarisées ne s'émancipent trop et notamment refusent le futur mari choisi par la coutume ; le risque de grossesse chez les filles pubères ; la perception d'une non-utilité de l'école pour les filles (Pilon et Yaro, 2001).

Dans la capitale togolaise, Lomé, la catégorie d'enfants la moins scolarisée est celle des jeunes filles nées en milieu rural et confiées à des ménages urbains : c'est l'aide domestique et non l'école qui préside à leur confiage (Pilon, 1995). A Bamako semble exister

> « une forte relation entre la probabilité de fréquentation scolaire des jeunes filles et les potentialités offertes au sein de leur ménage leur permettant d'être dégagées de certains travaux, des travaux ménagers notamment » (Marcoux, 1998, p. 91).

Par delà l'aspect économique qui combine la division sexuelle du travail et le besoin en main-d'œuvre familiale, quasiment tous les autres facteurs renvoient à la question du statut du sexe féminin (de la fille et de la femme) au sein des sociétés concernées : ainsi, au Burkina Faso,

> « l'instruction des filles remettrait en cause les structures familiales, voire même celles de la société, à travers un bouleversement de la répartition sexiste des rôles – non plus contenus mais libérés – ainsi que des savoirs et des pouvoirs. » (Gérard, 1998, p. 200).

Les facteurs liés à l'offre scolaire sont également importants : distance à l'école, attitudes des enseignants, abus sexuels, manque de référents féminins de réussite, etc. (Okojie, 2001).

Soulignons que ce n'est en fait que récemment que les différences de scolarisation entre garçons et filles font l'objet d'une attention particulière :

> « Pendant longtemps, la faible scolarisation des filles fut considérée comme l'une des caractéristiques – plus ou moins « naturelle » – des sociétés non occidentalisées » (Lange, 1998, p. 7).

Le même auteur observe que

> « les soubassements de cet intérêt soudain pour la scolarisation des filles varient selon les institutions, mais reposent le plus souvent sur des implicites qui lient dans un schéma simpliste, de cause à effet, le processus de formation des femmes à celui du développement économique. En effet, persuadés que certaines entraves au développement de l'Afrique résident dans une croissance démographique trop rapide due à une fécondité des femmes qui s'expliquerait par leur faible niveau d'éducation scolaire, certains décideurs posent comme préalable au développement un niveau minimum d'instruction féminine, par ailleurs jamais très clairement défini » (Lange, 1998, p. 10).

Ainsi, pour nombre d'acteurs internationaux, l'augmentation de la scolarisation des filles procède davantage d'une vision utilitariste – sachant que les filles d'aujourd'hui seront les femmes, les mères de demain – que d'une question éthique posée en termes de droit fondamental à l'éducation, qui implique de réduire les inégalités.

Au vu de ces quelques observations, l'étude de la demande d'éducation sous l'angle du genre se pose en termes à la fois méthodologiques et disciplinaires. A côté des approches qualitatives, de type sociologique ou anthropologique, quels peuvent être les intérêts et les limites de l'approche statistique, à partir des données scolaires et non scolaires ? Quels sont les indicateurs pertinents ? Comment identifier ce qui relève spécifiquement du genre ?

La mise en relation entre genre et pratiques scolaires des familles demande d'aller au delà de la seule distinction selon le sexe des enfants ; ce que ne permettent pas les statistiques scolaires, qui, de par leur nature, d'une part, ne concernent que les enfants scolarisés, d'autre part, ignorent les caractéristiques de leur environnement familial (Pilon, 1995). Les résultats suivants illustrent quelques-unes des possibilités (ce ne sont pas les seules) de prise en compte de la variable sexe au niveau des ménages, à partir de données d'enquêtes quantitatives, notamment de type démographique[3]. Plusieurs travaux ont ainsi mis en lumière les différences de scolarisation selon le sexe du chef de ménage : d'une part, les enfants apparaissent davantage scolarisés dans les cas où le chef de ménage est une femme ; d'autre part, la sous-scolarisation des filles est alors moindre (Chernichovsky, 1985 ; Lloyd et Blanc, 1996 ; Pilon et Clévenot, 1996). A propos de l'effet du niveau d'instruction

3. Cette démarche, qui vise l'exploitation secondaire de données de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation, a conduit à la création du Réseau thématique de recherche n° 7 de l'UEPA « Famille et scolarisation en Afrique ».

des parents sur la fréquentation scolaire de leurs enfants, une analyse comparative menée à partir des Enquêtes Démographiques et de Santé de plusieurs pays africains révèle des différences de scolarisation selon les niveaux d'instruction croisés du père et de la mère :

> « La configuration "père non instruit/mère ayant été scolarisée" procure, dans la plupart des cas, des chances de scolarisation un peu plus élevées que la situation inverse "père ayant été scolarisé/mère non instruite". Cela se vérifie dans tous les pays pour les garçons, et dans trois des six pays pour les filles (au Kenya, à Madagascar et au Malawi) » (Pilon, 1996, p. 30).

Dans une étude sur Bamako, Richard Marcoux (1993, p. 238) a pu montrer l'importance de la structure par sexe et âge des ménages, à travers la prise en compte du nombre de filles âgées de 15 à 29 ans :

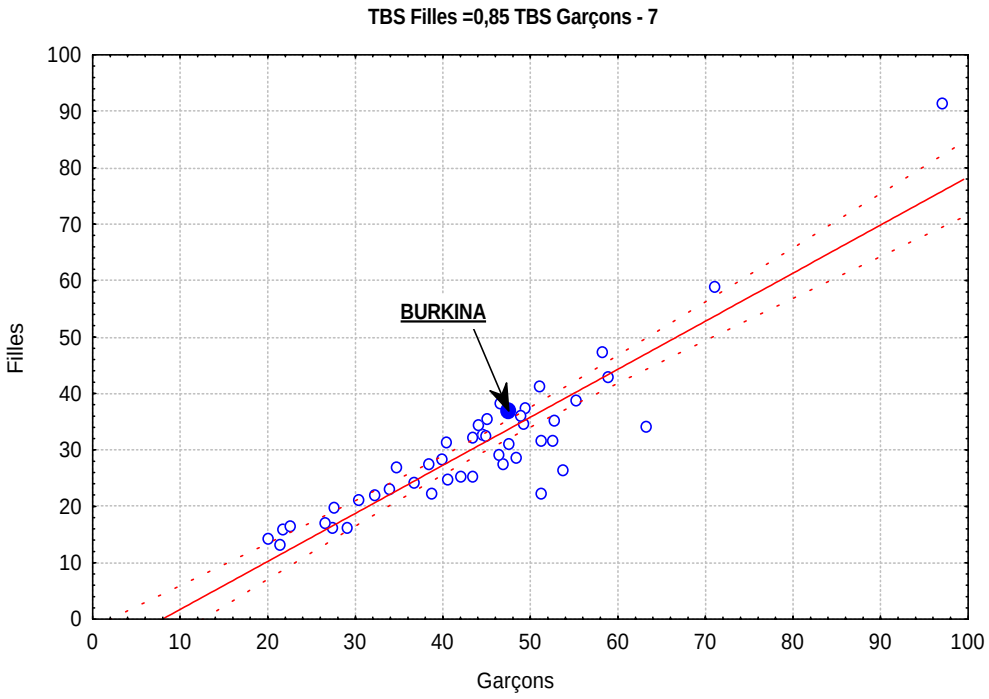
> « La possibilité de pouvoir compter sur une grande "sœur" dans le ménage permettrait aux enfants, et plus particulièrement aux filles de 8 à 14 ans, d'être largement libérés des activités domestiques du ménage et de se consacrer davantage aux activités scolaires ».

3. Les disparités garçons-filles au Burkina Faso : un cadrage global

Selon les dernières statistiques scolaires pour l'année 2000-2001, le taux brut de scolarisation – calculé pour les 7-12 ans – est de 42,7 % globalement, mais de 48,9 % pour les garçons et de 36,2 % pour les filles. Les disparités régionales sont fortes, tant en termes de niveau de scolarisation que de différence entre les deux sexes (figure 1). Particulièrement intéressants sont les cas des provinces qui, avec des taux de scolarisation masculine très proches, présentent des taux de scolarisation féminine allant du simple au double.

Une récente synthèse critique des études ayant abordé, explicitement ou non, la demande d'éducation au Burkina Faso (Kaboré et Pilon, 2001) a recensé une vingtaine de références qui, dans leur grande majorité, mettent l'accent sur la (sous)scolarisation des filles. Parce que la scolarisation demeure encore très faible, les études réalisées cherchent surtout à mettre en lumière les obstacles à la scolarisation des filles. Relevant souvent d'une démarche se voulant plutôt sociologique, les informations sont recueillies à travers des entretiens, individuels ou

Figure 1
Taux brut de scolarisation (TBS) selon le sexe, par province, Burkina Faso, 2000-2001



collectifs (*focus group*), et portent surtout sur les perceptions et les attentes des parents vis-à-vis de l'école, sur les attitudes des enseignants, ou, dans le cadre d'enquêtes quantitatives, sur les raisons avancées par les parents d'un non-envoi des filles à l'école (ou de leur retrait).

Les facteurs mis en avant sont d'ordre à la fois historique, politique, économique, religieux et socioculturel, ou encore liés au système scolaire. Ainsi, la sollicitation des jeunes filles pour les travaux domestiques, le mariage précoce, le risque de grossesse, le manque de moyens financiers, le « statut traditionnel » de la femme (qui renvoie notamment à l'appartenance religieuse – surtout l'islam – et ethnique) constituent autant d'éléments d'explication avancés par les diverses études. Mais la question reste posée du poids relatif de ces différents facteurs, et particulièrement de ce qui a trait au rapport de genre.

4. Quelques enseignements issus d'une analyse appropriée des nouvelles statistiques scolaires

La Direction des Études et de la Planification du Ministère de l'Éducation de Base et de l'Alphabétisation (MEBA) a depuis 1997 remanié de fond en comble son dispositif de collecte de données, tant dans les aspects techniques (nouvelles enquêtes, traitements informatiques…) qu'organisationnels (présence sur le terrain, caractère systématique des enquêtes…). Ce nouveau contexte a permis d'éditer, d'une part, un annuaire statistique fiable et de qualité reconnue et, d'autre part, un premier « Tableau de bord » (MEBA, 1999). Ce dernier document rassemble sous un volume réduit les principales données sur l'enseignement primaire, de manière à donner une image à la fois synthétique et précise de l'état du système éducatif pour l'année scolaire 1997/1998. En ce sens, ce document constitue la première étude analytique portant sur des données quantitatives exhaustives du système éducatif au Burkina.

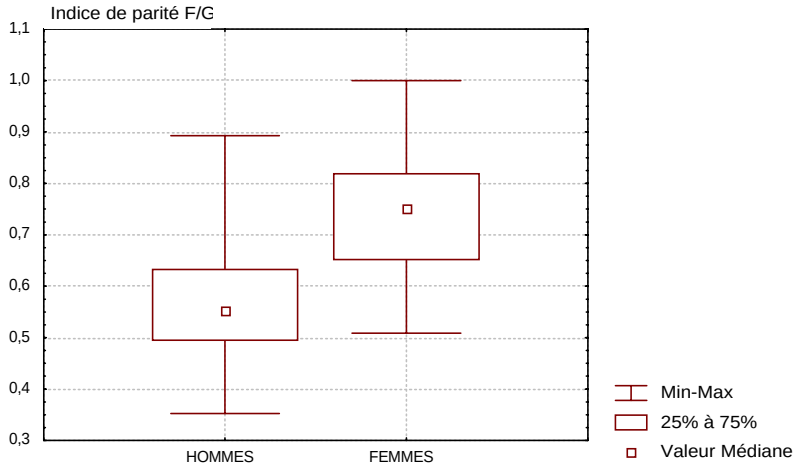
La modélisation des données recueillies sort des pratiques habituelles des enquêtes scolaires, puisqu'elle maintient les liens fonctionnels existant entre « l'enseigné et l'enseignant », ouvrant ainsi la voie à des analyses plus transversales, permettant d'intégrer « la sociologie du corps enseignant » dans toutes ses dimensions – dont celle du genre – pour une analyse plus fine des performances du système éducatif.

4.1. La faible proportion d'enseignantes et ses effets sur la scolarisation des filles

La ligne directrice de l'étude est donc tracée à la fois par un constat – les filles ont moins accès à l'école que les garçons (l'indice de parité rapportant l'effectif des filles à celui des garçons est de 0,66 au Burkina pour les nouveaux entrants au CP) – et un postulat – la présence de femmes enseignantes améliorerait l'accès des filles à l'école. Si les chiffres permettent de corroborer cette hypothèse, il peut être intéressant de savoir dans quelle mesure « l'Institution scolaire » promeut l'activité des femmes dans son fonctionnement quotidien et peut-être alors de quantifier la distorsion qui existe entre les objectifs de scolarisation des filles et la réelle promotion du facteur genre dans la gestion des missions éducatives du MEBA.

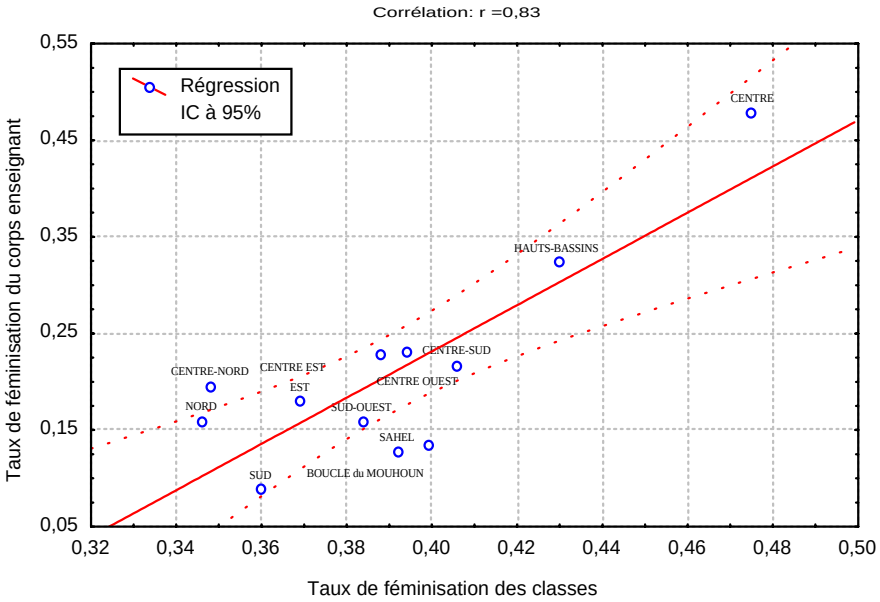
Un premier constat quantitatif s'impose : 50 % des classes tenues par des femmes ont un indice de parité compris entre 0,66 et 0,82, alors que 50 % des classes tenues par des hommes ont un indice de parité compris entre 0,50 et 0,62 (figure 2). Pour les nouveaux inscrits en CP (admission), cet écart est encore plus important dans les écoles dirigées par des femmes, puisque pour ces écoles la parité est presque atteinte en CP.

Figure 2
Indice de parité entre filles et garçons selon le sexe des enseignants, Burkina Faso, 1997-1998



Par ailleurs, il s'établit clairement une corrélation forte entre le taux de féminisation du corps enseignant et la proportion de filles à l'école (figure 3).

Figure 3
Corrélation entre la proportion des filles scolarisées
et la proportion d'enseignantes en exercice dans les régions du Burkina Faso



Au Burkina Faso, plus de 16 000 enseignants exercent dans l'enseignement de base et seulement 25 % de ces enseignants sont des femmes ; 80 % d'entre elles exercent en zone urbaine, alors que 70 % des enseignants exercent en zone rurale. Les difficultés matérielles accrues de l'exercice du métier d'enseignant dans les zones rurales, alliées à des réalités sociologiques et culturelles fortes, contribuent grandement à cette distorsion qui ne saurait donc être totalement imputée au système institutionnel MEBA.

Les formations initiales et professionnelles sont identiques en termes de répartition chez les enseignants des deux sexes : c'est-à-dire qu'il n'existe pas de différence significative de compétence, sanctionnée

par une « reconnaissance institutionnelle » (diplôme, grade…) qui aurait pu justifier à priori la différence du rôle que fait jouer l'institution aux femmes. En effet, si 25 % des enseignants hommes sont directeurs d'école, seulement 7 % des femmes enseignantes accèdent à la fonction de directrice. De la même manière, si le niveau enseigné est compris comme un facteur de reconnaissance professionnelle, l'intervention des enseignantes se situe de manière privilégiée dans les petites classes, semblant impliquer alors une moindre reconnaissance de la fonction.

4.2. La présence de latrines et ses liens avec la fréquentation scolaire des filles : un analyse exploratoire

La fréquentation scolaire des filles est limitée par de nombreuses pesanteurs sociales : bien des études l'ont montré. Parmi elles, la difficulté d'être une fille – dans un milieu où, par définition, la promiscuité est quotidienne – est accentué par le manque d'intimité que la vie scolaire engendre. L'absence de latrines fonctionnelles pouvant contribuer à cette « gêne sociale », il peut être intéressant de confronter les chiffres à cette réalité. On peut donc mettre en regard de la parité filles/garçons dans les écoles l'existence ou non de latrines fonctionnelles dans ces mêmes écoles.

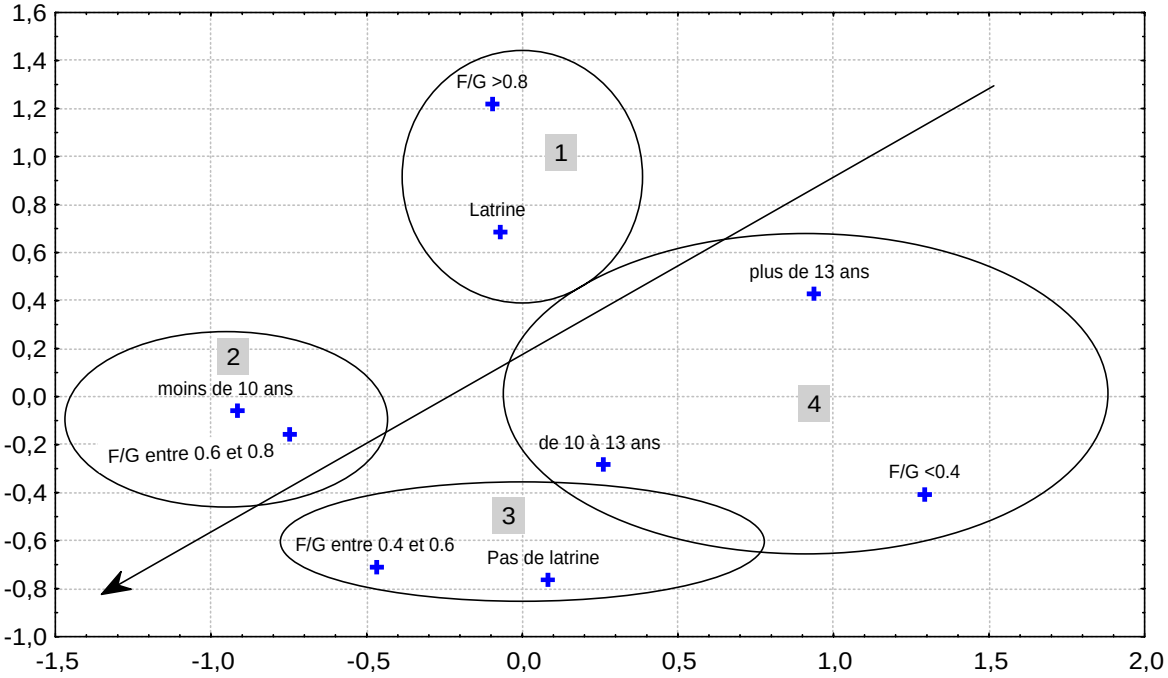
En préalable méthodologique, il convient de préciser qu'il ne s'agit pas d'une enquête par échantillonnage, mais bel et bien du traitement de l'ensemble exhaustif du recensement annuel des données scolaires (année 1999/2000) au Burkina Faso.

La première approche a été de tenter une discrimination[4] en cherchant des « relations de proximité » entre les groupes définis par l'âge, le niveau de parité filles/garçons (F/G) dans les établissements et l'équipement en latrines de ceux-ci. C'est ce que permet de visualiser la figure 4 qui distingue 4 groupes.

Les groupes 1 et 2 identifient les élèves jeunes, dont on remarque que la parité dans le groupe d'âges est relativement élevée ; à l'opposé, les groupes 3 et 4 concernent les élèves plus âgés, dont la parité est plus faible. Parallèlement à cela, on constate que les élèves des groupes 1 et 2 sont plus volontiers proches des écoles équipées de latrines. Bien évidemment, l'érosion de la parité avec l'âge n'a pas pour seul facteur explicatif l'existence ou non de latrines, tel n'est pas le propos, mais il

4. Analyse des correspondances multiples (ACM).

Figure 4
Analyse exploratoire de la relation entre l'existence de latrines
et la fréquentation scolaire des filles, Burkina Faso, année 1999/2000



est certain qu'il y contribue pour partie. Les données analysées ne sont pas assez fines pour quantifier une approche comportementale poussée du phénomène, il conviendrait pour cela de mener une enquête sociologique, d'ailleurs envisageable, plus fouillée. Pour conclure cet exemple, nous avons tenté de quantifier numériquement l'écart de parité qui existe entre les établissements dotés de latrines et les autres. Des écarts de plus de 10 filles pour 100 garçons sont constatés (tableau 1).

Tableau 1
Parité moyenne (F/G) des élèves
selon la présence ou non de latrines dans les écoles.
Burkina Faso, année 1999/2000

Groupes d'âges	Existence de latrines	
	Non	Oui
Tous les âges	0,60	0,70
Les moins de 10 ans	0,65	0,73
Les 10-13 ans	0,57	0,68
Les plus de 13 ans	0,57	0,70

5. Ce que permettent de dire des données d'enquête et de recensement sur la fréquentation scolaire des enfants

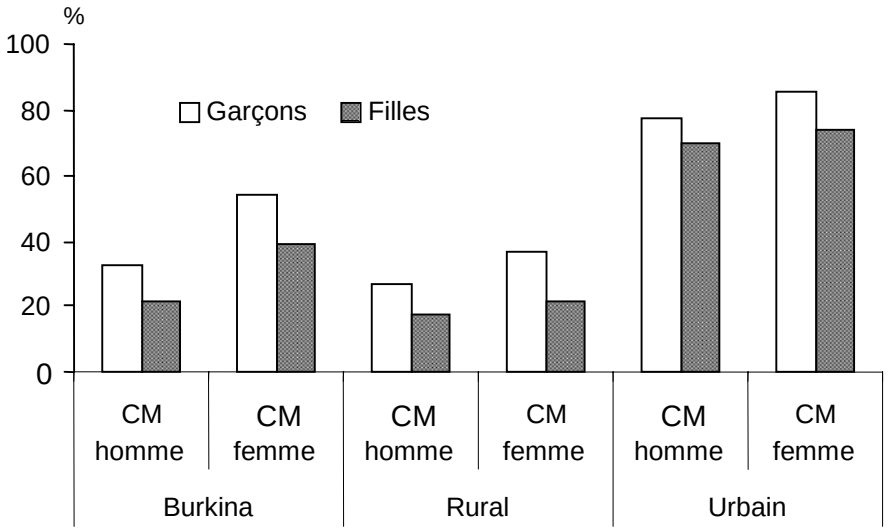
Comme nous l'avons évoqué dans la première partie de ce texte, les données de recensement et d'enquête offrent un potentiel d'analyse, largement ignoré, en regard de la problématique famille et scolarisation[5], et plus précisément des rapports entre genre et scolarisation. Plusieurs travaux ont déjà été réalisés à partir des sources de données existantes au Burkina Faso. Nous présentons ici quelques-uns des principaux résultats obtenus, qui apportent des éclairages statistiques sur cette mise en relation entre genre et scolarisation. Nous traiterons ainsi successivement de la prise en compte du sexe du chef de ménage, du statut familial des enfants et de l'appartenance ethnique.

5. Se reporter, dans cet ouvrage, au chapitre de R. Marcoux et M. Pilon sur les approches méthodologiques.

5.1. L'effet du sexe du chef de ménage

Comme cela a déjà été observé dans d'autres pays (Pilon et Clévenot, 1996 ; Llyod et Blanc, 1996), la fréquentation scolaire au Burkina Faso apparaît également plus élevée lorsque le chef de ménage est une femme ; c'est ce que confirment les différentes sources de données existantes (les Enquêtes Démographiques et de Santé de 1993 et 1998, les enquêtes prioritaires auprès des ménages de 1994 et 1998, ainsi que le recensement de 1996). Si le constat vaut à la fois pour les garçons et pour les filles, la discrimination sexuelle en défaveur des filles semble moindre lorsque le chef de ménage est une femme. L'écart est particulièrement net en milieu rural, et de manière statistiquement significative, ce qui n'est pas le cas dans le milieu urbain (figure 5).

Figure 5
Taux de scolarisation chez les 7-12 ans selon le sexe des enfants
et le sexe du chef de ménage, par milieu de résidence
(source : Enquête prioritaire auprès des ménages, 1998-1999, Burkina Faso)



En termes d'intensité, si les ménages dirigés par une femme ont en moyenne moins d'enfants en âge d'être scolarisés (2,2 enfants contre 3,1), leur effort de scolarisation apparaît en effet presque équivalent :

leur nombre moyen d'enfants de 7-12 ans scolarisés est de 1,6, contre 1,8 lorsque le CM est un homme ; il apparaît même légèrement plus élevé si l'on considère l'ensemble des scolarisés au sein du ménage, quel que soit leur âge (2,5 contre 2,4).

Au total donc, les femmes chefs de ménage scolarisent davantage que les hommes les enfants résidant avec elles ; elles scolarisent toujours plus les garçons que les filles, mais la sous-scolarisation des filles est moindre. Reste à expliquer cette meilleure scolarisation au sein des ménages dirigés par une femme. Ne serait-ce pas un artefact statistique ? Ou bien est-ce parce que les femmes « investissent » davantage que les hommes dans l'éducation de leurs enfants ? Et si oui, pourquoi ? Observe-t-on des différences au sein de cette catégorie des femmes chefs de ménage, qui renvoie à des situations familiales très diverses (jeune femme célibataire, femme mariée dont le mari est absent ou ne cohabite pas, divorcée ou veuve) ?

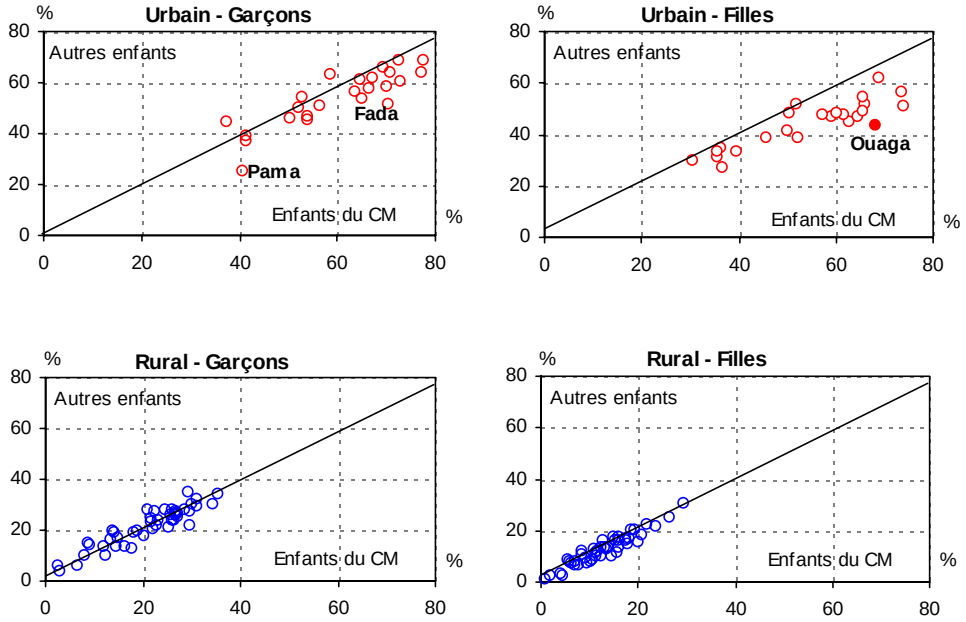
En dépit d'une situation économique généralement plus précaire, les femmes chefs de ménage paraissent bien faire preuve d'une gestion des ressources plus « responsable », qui profite davantage aux enfants dont elles ont la charge ; les femmes « investissent » plus que les hommes dans leurs enfants, financièrement, mais aussi en termes de temps, de soins, d'affection (Lloyd et Brandon, 1991). Reste à en déterminer les raisons : parce que les femmes, déjà elles-mêmes victimes d'une sous-scolarisation, seraient alors davantage que les hommes conscientes des enjeux de l'école, particulièrement pour les filles ? parce que, en raison d'un accès plus limité aux ressources, les femmes attendent (plus que les hommes) de leurs enfants scolarisés des effets en retour pour leurs « vieux jours » ? (Lloyd et Gage-Brandon, 1994).

Seules des études spécifiques, de nature plus qualitative, permettront de répondre à toutes ces questions, posées sous forme d'hypothèses. Mais il faut souligner aussi ce qui apparaît comme une ambivalence dans le comportement des femmes chefs de ménage en matière de scolarisation des filles : si, dans l'ensemble, elles scolarisent mieux les filles, cela est beaucoup moins net en ville. Cette situation tient assurément à la pratique des enfants « confiés » : les femmes chefs de ménage en ville accueillent volontiers des jeunes parentes pour se faire aider et non pour les mettre à l'école.

5.2. Statut familial, milieu de résidence et inégalités de scolarisation entre garçons et filles

D'après les résultats du recensement de 1996 du Burkina Faso (Kaboré et Pilon, 2001), le niveau de fréquentation scolaire chez les enfants de 7-12 ans, calculé au niveau provincial, varie assez sensiblement en fonction du sexe, du statut familial (selon la distinction entre « enfants du chef de ménage » et « autres enfants »[6]) et du milieu de résidence (rural-urbain) (figure 6).

Figure 6
Taux net de scolarisation (7-12 ans), selon le statut familial
et le sexe des enfants par milieu de résidence
(recensement de 1996, Burkina Faso)



6. La définition restrictive du ménage qui fut adoptée, excluant les possibilités de ménage polynucléaire, implique que les enfants autres que ceux du chef de ménage résident sans leurs parents et peuvent être considérés comme des enfants « confiés ».

Les différences selon le statut familial sont assez peu marquées en milieu rural, surtout chez les filles ; elles peuvent être aussi bien en faveur des enfants du chef de ménage que des autres enfants, notamment chez les garçons, pour qui les situations apparaissent plus diversifiées. En milieu urbain, en revanche, on observe globalement une situation scolaire quasiment toujours en défaveur des enfants autres que ceux du chef de ménage, particulièrement chez les filles ; c'est dans la capitale que l'écart est le plus net.

Ces résultats illustrent bien ce que l'on sait de manière empirique : le confiage pour motif de scolarisation se fait plus volontiers en milieu rural, en raison de l'insuffisance de l'offre scolaire, donc auprès de ménages situés dans des villages pourvus d'une école, et semble concerner davantage les garçons ; en ville, c'est plutôt « l'aide familiale » qui motive le confiage d'enfants (le plus souvent originaires des campagnes), et surtout des filles.

Qui accueille ces « autres enfants », et notamment les filles, par exemple dans la capitale, Ouagadougou ? Tout d'abord, la répartition des enfants selon leur sexe et leur statut familial révèle un « excédent » féminin parmi les enfants autres que ceux du chef de ménage : 20,3 % des filles sont des « autres enfants », contre 14,7 % des garçons (Pilon et al., 2002). La prise en compte des caractéristiques des chefs de ménage montre que la présence de ces « autres » jeunes filles est, d'une part, d'autant plus importante que le niveau d'instruction du chef de ménage est élevé, d'autre part, plus accentuée dans les catégories socio-professionnelles les plus « favorisées économiquement » (chefs de ménage cadres moyens ou supérieurs, professions libérales).

Si ces types de ménages urbains peuvent se voir confier des enfants dans une logique de socialisation et de scolarisation (surtout pour les garçons), leur forte propension à accueillir des jeunes filles pose le problème d'un besoin en main-d'œuvre, surtout à des fins domestiques (garde des plus jeunes enfants, autres travaux) ; et ce particulièrement dans les ménages où les deux conjoints travaillent hors du milieu familial (et sachant que les structures d'accueil pré-scolaire des jeunes enfants sont notoirement insuffisantes et présentent un coût financier supplémentaire).

L'analyse de la fréquentation scolaire des garçons et des filles selon leur statut familial et le niveau d'instruction du chef de ménage met bien en lumière la situation spécifique des jeunes filles « confiées » : alors que, pour les enfants (garçons comme filles) du chef de ménage et

les garçons « confiés », la fréquentation scolaire augmente bien avec le niveau d'instruction du chef de ménage, on observe la forte sous-scolarisation qui touche les jeunes filles autres que celles du chef de ménage (figure 7). Ce résultat peut traduire deux types de situations : des jeunes filles envoyées et/ou accueillies non pas pour être scolarisées mais pour « aider »… ; ou bien des jeunes filles envoyées pour être scolarisées mais qui ont dû abandonner l'école, en raison notamment du poids des charges domestiques qui leur sont assignées… Un résultat également mis en lumière par une étude antérieure sur Ouagadougou, qui conclut ainsi que

> « la division sexuelle du travail au sein des ménages se double d'une division des activités scolaires et domestiques entre filles : le travail des unes permet la scolarisation des autres ! » (Poirier *et al.*, 1996).

Ces résultats révèlent toute l'ambivalence de la relation entre confiage et scolarisation selon le sexe de l'enfant et le milieu de résidence. Ils montrent la nécessité, en regard de la problématique genre et scolarisation, de la prise en compte du statut familial. La question du travail des enfants (aide aux travaux domestiques, garde des jeunes enfants, etc.) et de la division sexuelle du travail apparaît ici centrale ; elle revêt une dimension spécifique en milieu urbain, en rapport avec le développement du salariat (notamment chez les femmes) et les caractéristiques du mode de vie urbain.

Mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre apparaît d'autant plus important que, sur fond de crise économique, le confiage d'enfants, surtout des filles en direction des villes, est sans doute plus proche du transfert de main-d'œuvre (allant parfois jusqu'à l'exploitation) que d'une pratique de socialisation et/ou de scolarisation[7].

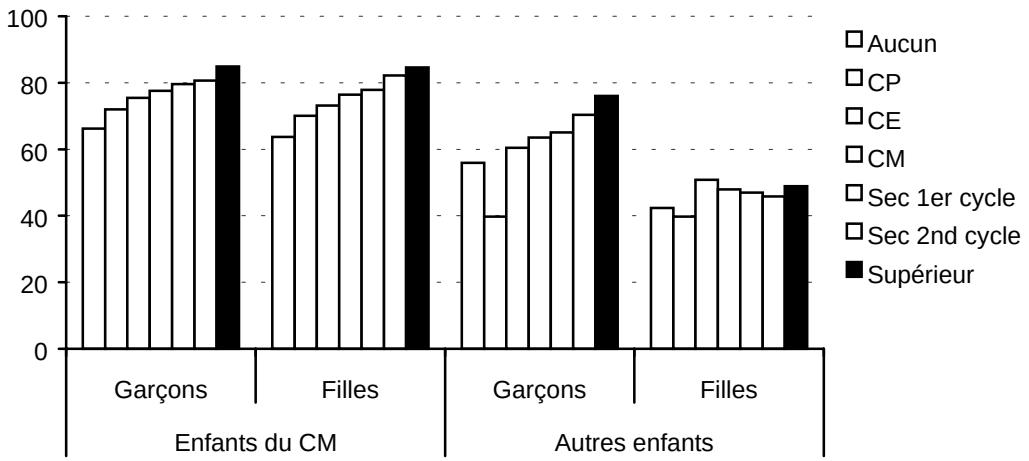
5.3. De l'importance (relative) de l'ethnie

Parce que les rapports de genre relèvent d'une construction sociale, ils revêtent nécessairement une dimension socioculturelle (Locoh *et al.*, 1996). En matière de scolarisation, les études s'intéressant aux inégalités sexuelles dans la fréquentation scolaire, et précisément à la sous-scolarisation des filles, mettent très souvent en avant une série

---

7. En illustration de ce propos, un article paru le 11 juillet 2002 dans le quotidien *Le Pays*, à Ouagadougou, intitulé « Un exemple de trafic : placement d'enfants domestiques à Ouagadougou »…

Figure 7
Pourcentage d'enfants de 7-12 ans scolarisés, selon le sexe des enfants
et le niveau d'instruction du chef de ménage.
Ouagadougou, recensement de 1996



d'« obstacles socioculturels » à la scolarisation féminine. Pour le Burkina Faso, la plupart des études ayant abordé cette question

> « estiment que si le choix entre les enfants à scolariser est dicté par des considérations économiques, le fait que ce choix se fasse au détriment des filles relève davantage de considérations socioculturelles » (Kaboré et Pilon, 2001, p. 110).

Les rôles d'épouse et de mère traditionnellement assignés à la femme, la pratique des mariages précoces, la division sexuelle du travail des enfants pèsent ainsi fortement sur la scolarisation des filles. La religion et l'ethnie constituent à ce propos des « marqueurs » socioculturels qui peuvent être mis en relation avec la fréquentation scolaire des enfants.

Analysant les relations entre « appartenance ethnique, rapports de genre et inégalités sexuelles dans la scolarisation en milieu rural au Burkina Faso », J.-F. Kobiané (2001, p. 3) pose la question suivante :

> « Un groupe ethnique qui, du point de vue de son organisation sociale et politique, accorde davantage une place de choix à la femme et dans lequel celle-ci a son mot à dire quant à l'orientation des enfants, et en particulier des filles, ne présenterait-il pas les conditions d'une meilleure scolarisation des filles et d'une inégalité garçon/fille moindre ? »

Pour répondre à cette question, J.-F. Kobiané se livre d'abord, sur la base de la littérature existante, à une classification d'une douzaine d'ethnies en fonction de plusieurs critères : division des rôles, pratiques matrimoniales, règles d'héritage, gestion des ressources et accès à celles-ci ; puis, à partir des données d'une enquête nationale auprès des ménages de 1994/1995, il confronte cette classification aux écarts de fréquentation scolaire entre garçons et filles. Les résultats se révèlent mitigés, puisque ce n'est que

> « dans une certaine mesure, que les groupes ethniques qui présentent des rapports sociaux de sexe moins discriminatoires offrent également les conditions d'une moindre disparité entre garçons et filles dans l'investissement scolaire » (Kobiané, 2001, p. 12).

Alors qu'il y a absence de relation significative à partir des indicateurs calculés au niveau des enfants,

> « l'analyse des indicateurs d'inégalités sexuelles calculés au niveau du ménage tend davantage à confirmer la relation positive entre le niveau de discrimination dans les rapports de genre et le niveau des inégalités sexuelles dans la scolarisation des enfants : la proportion de ménages non impliqués dans la scolarisation des filles (ou proportion de mé-

> nages ne scolarisant aucune fille) croît avec le caractère discriminatoire des rapports de genre » (Kobiané, 2001, p. 10).

Dans le même temps, le niveau de scolarisation et les écarts entre sexes peuvent varier sensiblement au sein d'un même groupe ethnique.

D'autres facteurs interviennent et interfèrent avec l'effet dû à l'appartenance ethnique. Comme le souligne Fernand Sanou (1997), il est nécessaire d'examiner les interactions possibles entre les différents facteurs explicatifs, notamment les facteurs socioculturels et les facteurs économiques, de la sous-scolarisation des filles par rapport aux garçons et d'apprécier leur poids relatif, tout en tenant compte de variables contextuelles, telles que l'état de l'offre scolaire, le milieu d'habitat (urbain-rural), le niveau de scolarisation, les politiques mises en œuvre, etc. L'application d'une approche multidimensionnelle à la même source de données montre, par exemple, que l'ethnie (et la religion) joue un rôle assez important en milieu rural, mais que ce pouvoir explicatif décroît avec le degré d'urbanisation, étant même nul dans la capitale (Kobiané, 2002).

6. Conclusion

Compte tenu de l'importance persistante des disparités selon le sexe en matière de scolarisation, l'approche sous l'angle du genre est assurément appropriée. Dans le cadre du système éducatif lui-même, mais surtout du côté de la demande d'éducation, au niveau des familles, la prise en compte du sexe peut se faire de multiples manières. Prenant l'exemple du Burkina Faso et se basant sur les sources de données existantes, les résultats présentés ici illustrent quelques-unes de ces possibilités, qui nécessitent d'aller au delà des statistiques habituellement produites et de procéder à des analyses appropriées de ces données.

Ainsi, les statistiques scolaires recèlent des informations offrant des potentialités d'analyse sous-estimées ou ignorées ; ce qui est particulièrement vrai dans le cas du Burkina Faso, qui vient de mettre en place un nouveau système de collecte et de traitement de l'information. Cela nécessiterait alors que les services nationaux chargés de la production de statistiques scolaires développent une dimension « étude », impliquant une capacité d'analyse, ou favorisent des collaborations avec le milieu de la recherche.

L'analyse secondaire des données de recensement et d'enquête permet, du côté des familles, de mettre en lumière les effets de quelques variables relatives au sexe. A l'instar d'autres études, se confirme le constat d'une scolarisation plus élevée lorsque le chef de ménage est une femme, particulièrement en milieu rural ; une situation qui « profite » notamment aux filles. La prise en compte du statut familial des enfants au sein des ménages conduit à poser la question des relations entre scolarisation et phénomène des « enfants confiés » (circulation des enfants), et finalement entre scolarisation et travail, particulièrement pour les filles confiées en ville. L'appartenance ethnique, qui participe à l'élaboration des rapports de genre, induit bien des écarts de scolarisation entre garçons et filles, mais il demeure difficile d'en apprécier le poids réel en regard d'autres facteurs, notamment d'ordre économique.

Bien d'autres variables pouvant renvoyer aux relations de genre seraient également à considérer au niveau des ménages : le nombre de jeunes enfants (qui pose le problème de leur surveillance), les nombres respectifs de garçons et de filles en âge scolaire, le nombre de jeunes femmes célibataires, etc. ; autant de manières d'introduire une distinction selon le sexe.

Ces résultats, de nature statistique, ont avant tout un caractère descriptif, ils ne portent pas en eux-mêmes les explications des différences observées ; leur pouvoir explicatif reste insuffisant. On peut leur appliquer cette réflexion générale de T. Locoh (1996, p. 9) :

> « La statistique démographique, par la présentation des structures de population qu'elle offre de façon systématique, est une alliée naturelle de la problématique de l'analyse des sociétés sous l'angle du genre, pour peu qu'on lui pose les bonnes questions. En décrivant des situations différentielles selon le sexe, les mesures démographiques ont depuis longtemps mis en évidence des inégalités entre hommes et femmes. Mais décrire ne suffit pas. Il faut aussi mettre en évidence des liens de cause à effet entre ces disparités, leurs causes et leurs conséquence démographiques ».

Observer des différences (statistiquement significatives) selon le sexe conduit-il nécessairement à une explication en termes de genre ? Comment isoler l'effet propre du genre ? La prudence est assurément de mise au moment de l'interprétation des résultats, quand l'on sait la diversité des enjeux liés à la scolarisation (éducatifs, mais aussi démographiques, sociaux, politiques, symboliques, etc.), et donc toute la

complexité de l'étude de la demande d'éducation, particulièrement en ce qui concerne l'approche en termes de genre. Il est certain que les approches qualitatives, de type sociologique ou anthropologique, sont les plus appropriées pour mettre en lumière ce qui a trait aux représentations, aux statuts et aux rôles liés aux individus. Néanmoins, et à condition de pouvoir ensuite en apprécier la pertinence sociologique, les résultats quantitatifs mesurant des différences liées à la variable sexe constituent potentiellement autant de « marqueurs statistiques » des rapports de genre. Si le simple repérage statistique de situations différentielles n'a pas de pouvoir explicatif en lui-même, il permet de poser des questions.

Références bibliographiques

CHERNICHOVSKY, D. (1985), « Socioeconomic and demographic aspects of school enrollment and attendance in rural Botswana », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 33, n° 2, p. 319-332.

CLIGNET, R. (1994), « La demande d'éducation : aspects sociologiques », *Afrique contemporaine*, n° 172, Paris, La Documentation française, p. 108-118.

CLIGNET, R., et M. PILON (2001), « Questionnements méthodologiques sur la mesure des inégalités de scolarisation entre garçons et filles en Afrique, à partir de données d'enquêtes », communication au colloque international *Genre, population et développement en Afrique*, UEPA-INED-ENSEA-IFORD, Abidjan, 16-21 juillet 2001, 15 p.

DEBLE, I. (1980), *La scolarité des filles*, UNESCO, Paris.

GERARD, E. (1998), « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso : incertitudes africaines », dans : M.-F. Lange, éd., *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, p. 197-220.

KABORE, I., et J.-F. KOBIANE (1998), *Protocole d'exploitation et d'analyse des données de recensement et d'enquête. Application aux données de l'enquête « Dimensions sociales de l'Ajustement » (DSA) 1994/95 du Burkina Faso*, multigr., 82 p.

KABORE, I., et M. PILON (2001), « La mesure des disparités et des inégalités en matière de scolarisation. L'apport des données non scolaires », communication au colloque sur *Les indicateurs du droit à l'éducation*, Association pour la Promotion de l'Éducation Non Formelle au Burkina (APENF), Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et Chaire d'histoire et de politiques économiques de l'Université de Fribourg, Ouagadougou, 19-21 novembre 2001, 15 p.

KOBIANÉ, J.-F. (2001), « Appartenance ethnique, rapports de genre et inégalités sexuelles dans la scolarisation en milieu rural au Burkina Faso : du discours anthropologique aux résultats statistiques », communication au colloque international *Genre, population et développement*, UEPA-INED-ENSEA-IFORD, Abidjan, 16-21 juillet 2001, 18 p.

KOBIANÉ, J.-F. (2002), *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Thèse de doctorat, Institut de démographie, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

LANGE, M.-F. (1998), « Introduction », dans : M.-F. Lange, éd., *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, p. 7-26.

LLOYD, C., et A. BLANC (1996), « Children's schooling in sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers and others », *Population and Development Review*, vol. 22, n° 2, p. 265-298.

LLOYD, C.B., et A. J. BRANDON (1991), « Women's role in the maintenance of households: Poverty and gender inequality in Ghana », in : UEPA, *Conférence « Femme, famille et population », Ouagadougou, 24-29 avril 1991*, Dakar, p. 109-142.

LLOYD, C. B., et A. GAGE-BRANDON (1994), « High fertility and children's schooling in Ghana: Sex differences in parental contributions and educational outcomes », *Population Studies*, vol. 48, p. 293-306.

LOCOH, T. (1996), « De la démographie, des femmes et des hommes… », dans : T. Locoh, A. Labourie-Racapé et C. Tichit, éd., *Genre et développement : des pistes à suivre*, Documents et Manuels du CEPED, n° 5, CEPED, Paris, p. 9-23.

LOCOH, T., A. LABOURIE-RACAPE et C. TICHIT, éd. (1996), *Genre et développement : des pistes à suivre*, Documents et Manuels du CEPED, n° 5, CEPED, Paris.

MARCOUX, R. (1993), *L'école ou le travail. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*, Collection de thèses et mémoires sur le Sahel, Université de Montréal–Démographie, Montréal.

MARCOUX, R. (1998), « Entre l'école et la calebasse : sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako », dans : M.-F. Lange, éd., *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, p. 73-95.

MEBA (1999), *Tableau de bord de l'enseignement de base, 1997-98*, Ouagadougou.

OKOJIE, C. (2001), « La sous-scolarisation féminine vue à travers le programme de recherche de l'Académie africaine des sciences », communication au colloque international *Genre, population et développement en Afrique*, UEPA-INED-ENSEA-IFORD, Abidjan, 16-21 juillet 2001, 26 p.

PILON, M. (1995), « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *Cahiers des Sciences Humaines*, Paris, ORSTOM, vol. 31, n° 3, p. 697-718.

PILON, M. (1996), « Genre et scolarisation des enfants en Afrique », dans : T. Locoh, A. Labourie-Racapé et C. Tichit, éd., *Genre et développement : des pistes à suivre*, Documents et Manuels du CEPED, n° 5, CEPED, Paris, p. 25-34.

PILON, M., et D. CLEVENOT (1996), « Femmes et scolarisation des enfants en Afrique », communication au séminaire international *Femmes et gestion des ressources*, IFORD, Yaoundé, 5-7 février 1996, 24 p.

PILON, M., et Y. YARO, éd. (2001), *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA, Dakar.

PILON, M., S. BAUX, I. KABORE et K. LOKPO, éd. (2002), *Étude exploratoire de l'offre et de la demande d'éducation à Ouagadougou*, Rapport d'étude, UERD.

POIRIER, J., B. BAYA et C. ZOUNGRANA (1996), *Travail des enfants et division des tâches au sein des ménages (Ouagadougou, Burkina Faso)*, coll. « Les Travaux de l'UERD », n° 2, UERD, Ouagadougou.

SANOU, F. (1997), *Étude documentaire : la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou.

UNESCO (1995), *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris.

UNESCO (1997), *Gender-Sensitive Education Statistics and Indicators. A Practical Guide*, Division of Statistics, Paris.

UNESCO-FEA/FAWE (1997), *Les mesures des disparités entre les sexes en matière d'éducation dans certains pays d'Afrique*, UNESCO, Paris.

CAMARENA CÓRDOVA, Rosa María, 2003. « Family and education in Mexico », *Education, family and population dynamics*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 247-279.

FAMILY AND EDUCATION IN MEXICO

Rosa María CAMARENA CÓRDOVA

Instituto de Investigaciones Sociales
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico[*]

Summary

Based on the premise that most children are born and raised within a family, this paper attempts to examine the educational situation of Mexican children between the ages of six and twenty four considering some family characteristics. To do this, at least two main, complementary and interconnected family related stratification processes are acknowledged to affect the conditions for the children's education. The first is related to how the family inserts itself in the social structure and how this may lead to different educational opportunities for children of families belonging to different socioeconomic sectors. The second process analyses the family's internal dynamics and structure, which may lead to different educational opportunities among its members.

Using data from Mexico's Population and Household Enumeration Survey – carried out nationwide in 1995–, which considers children as individuals belonging to households, school attendance and school attainment are analyzed according to the children's age and gender. In addition, some sociodemographic characteristics of the households, such as per capita income level, economic activity, rural-urban residence and type of household, are also considered. The family relationship of the child and the coresident sibling size and composition are also examined, seeking to explore a

[*] Translated by Heidi Cazes.

method to understand the presence and frequency of gender inequality in educational attainment within the household.

In spite of the important expansion in the Mexican educational system over the last decades, the results show the persistence of important educational differences, not only between children from different socioeconomic backgrounds, but also between children living in specific types of households and having a different position within their household.

Keywords: *Mexico, Education, Children, Family structure, Socioeconomic characteristics, Gender inequalities.*

1. Introduction

In Mexico, as in many other countries, the limits and access to formal education are significantly determined by the supply of educational services offered by the government. Nevertheless, the access to schools and, more specifically, the extent to which children attend, remain and progress there, are not mechanical processes that respond exclusively to the availability of these services. These processes are influenced by many factors, such as the reality that the subjects of formal education are individuals who generally live in families; and the socioeconomic, cultural and demographic characteristics of these families may restrict, encourage or favor the children's education.

At a time when the Mexican educational system has undergone a significant expansion process, the purpose of this paper is to analyze the current situation of school attendance and its outcome, the grade level attained by Mexican children and young people between ages 6 and 24, in the light of some family characteristics. The results presented here are descriptive, exploratory and preliminary, and are part of a broader research project that aims to study the paths followed during the course of the life of these young people. At this stage, the purpose is to detect and document the educational differences between children and young people in different types of families, without trying to propose –much less prove– some causality hypothesis.

Rather than refer to the broader concept of family, the research in this paper is based on households, as empirically observable units in which people live. Households may differ in many aspects: their in-

come level; the activities by which that income is earned and the material resources required; their composition by age, gender and family relationships between household members. Differences are also found in the internal forms of organization and distribution of tasks, resources, responsibilities and rights between the household members, in order to meet their daily material and affective needs. All these factors define the standard of living and welfare of the household members and the opportunities and limitations for the personal development of each of them. Thus, rather than consider children and young people as isolated individuals, they are seen as part of a household; and their educational situation is related to the environment of the household to which they belong and with which they interact. Due in part to the nature of the data used, special attention is given to some of the socio-economic and demographic characteristics of the household, such as its per capita income level, the economic activity carried out, its urban or rural quality, the family relationship between its members, the number and composition of the siblings living in the household and the child or youth's position in the family.

The information used was taken from the *Encuesta del Conteo de Población y Vivienda* (Population and Household Enumeration Survey), which took place nationwide in 1995. It provides data on gender, age, family relationship with head of household, school attendance status, grade level attained, marital status and age at first union, activity, occupation and income in 332,061 individuals of all ages.

From the individual data, people residing in the same household were identified, and a single record was made with the information of all these individuals. This produced a record of 72,277 households, containing data from all household members. In 77% of the households there is at least one person between the ages of 6 and 24, that is, 55,882 households where 141,769 children and young people that age live. The results presented refer to this data set on households and young people.[1]

---

1. It is important to note that although the sample was not designed to represent age, we worked at this level because of the significance of age in educational behavior, and because the main interest of the research reflected in this paper is to outline the life paths followed by the young population. Therefore, the results presented here must be considered to be indications and examples, rather than precise measurements.

2. School attendance according to characteristics of the households

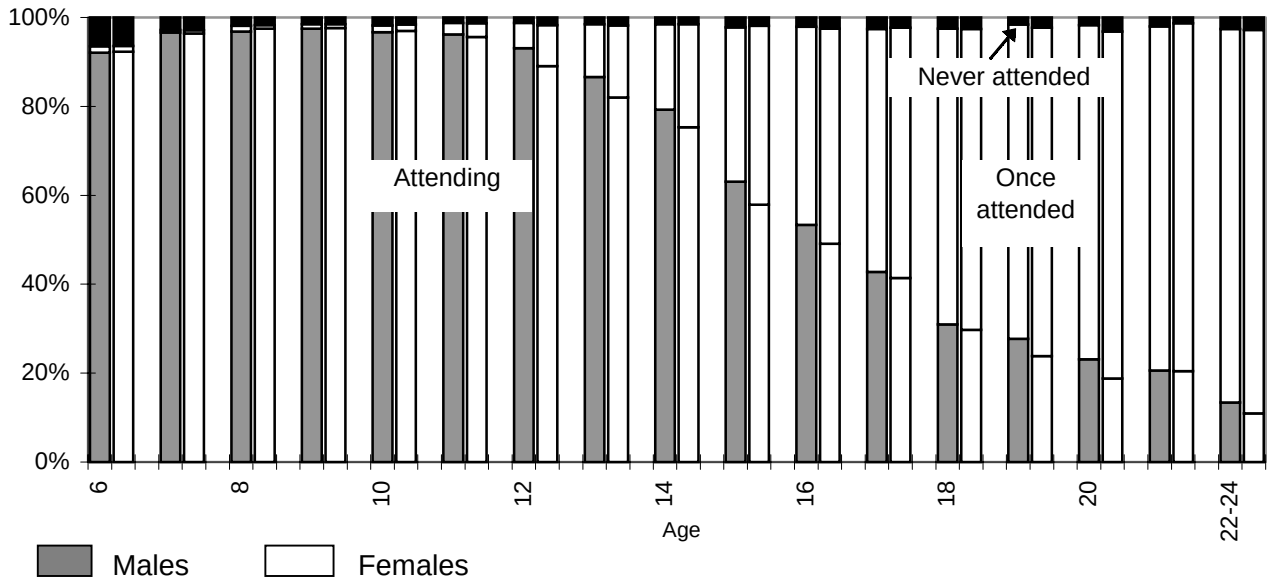
In Mexico, the formal education system is organized in three levels: basic, intermediate and upper. The basic level includes preschool, primary and, since 1993, secondary school. This level is offered free of charge and, excluding preschool, is compulsory for all children. Preschool is for 4 to 5 year old children, and lasts one or two years. Primary school starts at age 6, and lasts six years; and children begin the three years of secondary school between the ages of 12 and 13. After the upper intermediate level, the government also provides free or semi-free education, although this level is not compulsory.

The educational process depends highly on the historic moment, and shows the changes in public education policy and the access opportunities the population has had to schooling throughout time. These changes are related not only to the amount of services offered, but also to their type and quality, what levels and modalities are given precedence, and their distribution in different geographical areas and population sectors. Regarding this, one might say that today's Mexican youth has access to many more educational opportunities than their parents had. During the last three decades, the educational system has expanded greatly. In spite of the accelerated demographic growth at the beginning of this period,[2] educational services increased at a faster rate, and in 1995 more than twice the children received attention than in 1970 (131% more). This expansion took place at all levels of education, resulting in a considerable decrease of illiteracy –from 25.4% of the population aged 15 and older in 1970, to 10.6% in 1995. Likewise, the average level of education in that age group increased from almost 3 years in 1970, to 7.2 years in 1995 (INEGI, 1994, 1996). Nevertheless, in spite of the considerable progress in education during the last years, and although access to schooling is supposedly available to everyone –at least at the basic level–, certain groups of children and young people still experience precarious education situations.

Primary and secondary education are compulsory, adding up to a minimum of nine years during which children should remain in school. This fact, in addition to the prescribed age to enter elementary school

2. Population increased at a median annual rate of 3.2% in 1965-70, of 2.6% in 1975-80, of 2.1% in 1985-90, and of 1.9% in 1990-95 (Partida, 1998).

Figure 1. School attendance status by age and sex



Source: Calculated from data from Population and Household Enumeration Survey, Mexico, 1995.

(6 years old), would lead to expect that nearly all children between 6 and 15 years old are attending school. Figure 1 suggests that this is not completely true. The graph shows the proportion of children and young people at each age group between 6 and 24 years old that were attending school in 1995, together with those who attended sometime but dropped out, and those who never attended school at all. As expected, school attendance is high during the early years, when more than 95% of boys and girls younger than 12 years old go to school. Nevertheless, the situation changes after this age and attendance begins to decrease, especially among girls. By age twelve, 93% of boys and only 89% of girls are still in school. As age increases, these percentages decrease, and the gender gap continues; this suggests that school attendance is intensive only during primary education, and at its conclusion, a significant part of the children –more girls than boys– drop out from school. As shown below, finishing elementary school is still the highest educational horizon for many children.

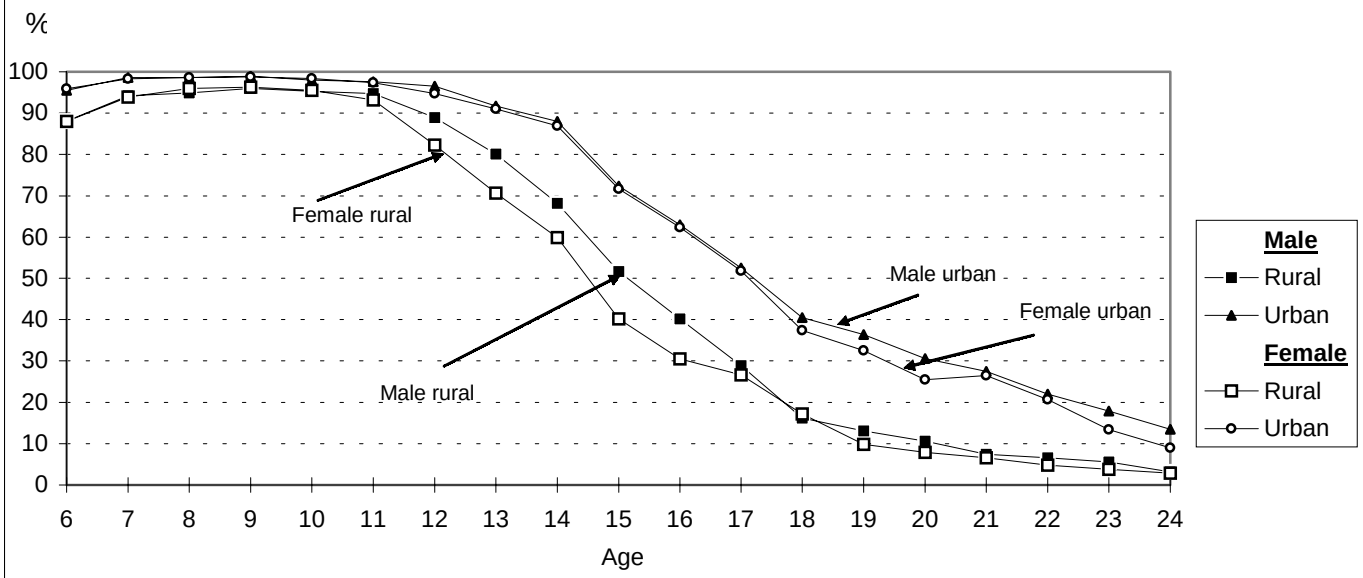
Nevertheless, and perhaps related to the end of secondary education, the most important period for school dropout is between the ages of fifteen and seventeen; thus, while at age fourteen 79% of males and 75% of females still attend school, by age eighteen only almost 30% of males and females continue attending. This means that during that short period, almost half the teenagers quit studying.

The reasons leading to an early school dropout are varied and difficult to unravel. Dropout might be related to different factors, going from educational policies and the characteristics of the services offered, to the child/youth's personal interests, expectations, capabilities and life plans. In addition to this, another factor could be his/her previous academic performance, together with the material and socio-affective support in the context in which his/her life develops, part of which, as has been mentioned, is given by the household; and the characteristics of the household may affect the opportunities to remain in school.

2.1. Attendance depending on the socioeconomic characteristics of the household

To begin with, the opportunities to attend school continue being very different for the population inhabiting places of different size. Places with less than fifteen thousand inhabitants are considered to be

Figure 2. Age-specific percentages of children attending school by sex and rural-urban residence



Source: Calculated from data from Population and Household Enumeration Survey, Mexico, 1995.

rural, and larger places are considered to be urban.[3] Figure 2 shows that although rural children start school later, more than 93% and 95% of rural and urban children between seven and eleven years old attended school in 1995, with not much difference according to gender. This situation changes after age twelve, when rural children are increasingly left behind by urban children; thus, starting age fourteen in females and age sixteen in males, school attendance of urban young people is more than 50% of that of their rural peers of the same age and gender. By age eighteen, the proportion of urban males and females that continue in school is more than twice of that in rural areas.

While living in rural areas presents a disadvantage for the educational development of males and females, this disadvantage is even greater for girls between twelve and sixteen years old –a critical period in which they attend school in about ten percentage points less than their male peers. The gender gap is also present in urban areas, but in less degree, and is seen in older females; thus, while in rural areas it seems to affect female attendance to secondary school and the upper intermediate level, in urban areas it affects mostly attendance to the upper intermediate and upper levels.

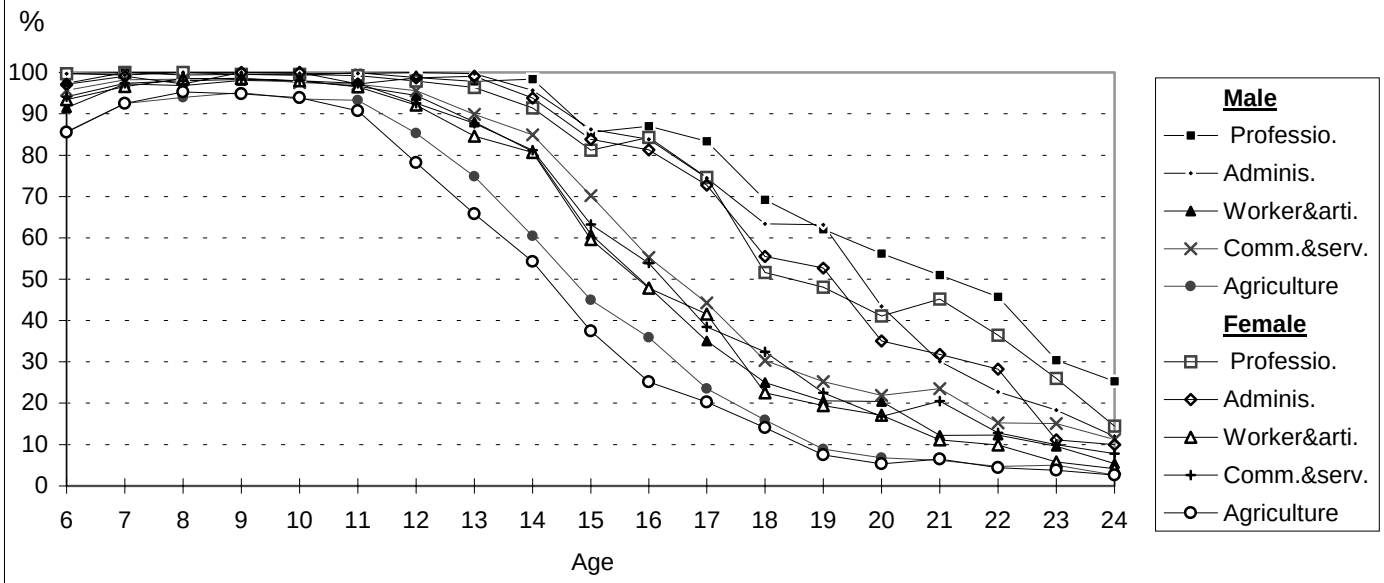
Related to the place of residence, the economic activities and income level of the household are quite discriminating variables. As Figure 3 shows, there are great differences in attendance according to the type of economic activity in the household.[4,5] Systematically, children and young people from agricultural households show a lower school attendance than those living in households with other activities; they also start school later and nearly 5% have never attended school at all, compared to 1% or less of children/young people from households

3. Almost 38% of households with children/young people between ages 6 to 24 are located in rural areas; the rest are urban households.

4. Household economic activity is defined as the occupation of the person who works, when only one of the household members works. Nevertheless, in 40% of the households with children and young people between ages 6 to 24, more than one member works, not always in the same occupation. In these cases, economic activity is defined according to the following priorities: occupation shared by the most members; occupation of head of household; occupation of head of household's partner; occupation of member with the highest income, preferably an adult (more than 25 years old).

5. Economic activities were divided into five categories: a) professional, public officials, managerial, technicians and artists; b) medium and lower level administrative activities; c) workers and artisans; d) trade, sales, personal services; and e) agriculture.

Figure 3. Age-specific percentages of children 6-24 attending school, by sex and household's predominant economic activity



Source: Calculated from data from Population and Household Enumeration Survey, Mexico, 1995.

with other activities. At the early age of twelve, only 85% and 78% of agricultural boys and girls attend school, opposed to more than 94% and 92% of their peers in other activity groups. At the age of fifteen, more than half the agricultural children (55% males and 63% females) have already dropped out from school, leaving it, in the best of cases, after finishing primary education; and at age seventeen, student life has ended for three out of every four males and four out of every five females from agricultural households.

Meanwhile, children and young people who live in households with other economic activities show a high level of school attendance up to age eleven (more than 96%). After that age, two groups appear: one, consisting of children from households formed by professionals or managers, which presents the highest school attendance at all ages; the other, formed by children from households of workers and involved in services/trade, whose school attendance is between that of professional/managerial households and agricultural households. The children from the first group show a similar attendance level until age fifteen, when almost 86% males and 83% females are still studying. However, after that age, in particular after age twenty, school dropout increases in young people from managerial households, perhaps when they have concluded the upper intermediate level of studies or a technical career that allows them to begin working. Meanwhile, young people from professional households seem more likely to continue into higher education. At age twenty one, almost half the young people from professional households and a third from managerial households are still students; one must observe that in both types of households, and at almost every age after twelve, males remain longer in school than females.

In spite of this, more young men and women from these households attend school than those from workers and services/trade households, although the latter constitute the country's largest population group.[6] Although the pattern of school attendance is similar in both these types of households, the situation of children/young people from services and trade households is a bit better than that of workers. In both cases, attendance decreases greatly after age fifteen, perhaps at

6. The economic activity in 14% of households with children/young people between ages 6 to 24 is professional, technical or managerial; 7% is administrative; 24% is workers and artisans; 31% is in trade or services; 24% is in agriculture.

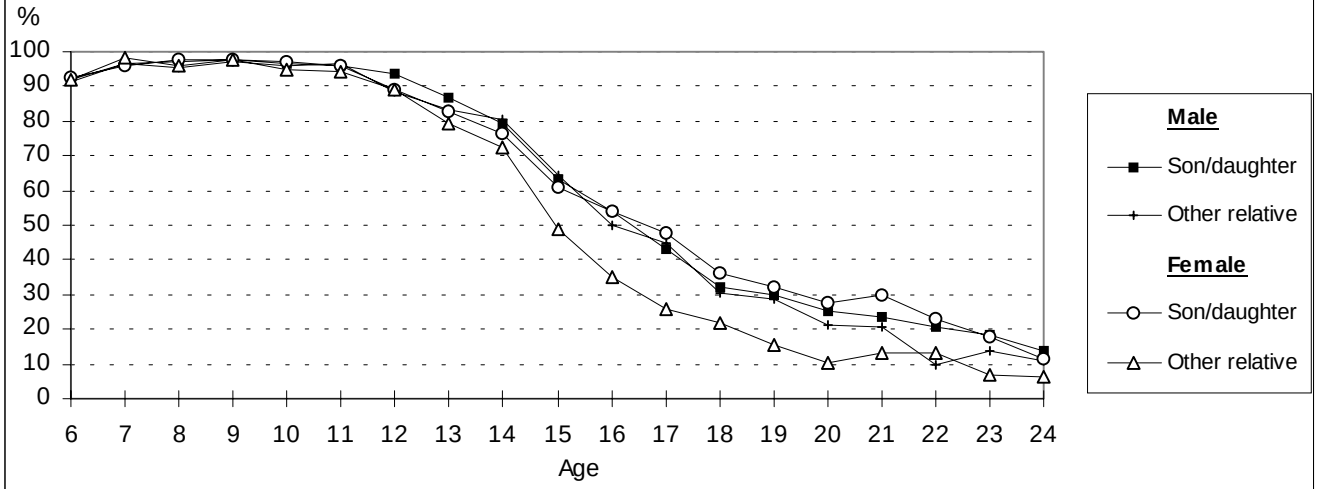
the end of secondary school. At age sixteen, only 48% of young people from worker households and almost 55% of those from services/trade continue in school and, by age twenty, attendance decreases to only one of every five males and one of every six females from both types of households. Nevertheless, it is in these households, particularly in the former, that gender differences in school attendance are less.

2.2. Attendance according to family relationship composition in the household

When the type of household is classified into five categories, an analysis of the differences in school attendance between complex and noncomplex households seems to show that these differences depend on the experience of the members who are not children of the head of the household. The significance of family relationship in school attendance can be seen in Figure 4.[7] In almost all age groups, the sons and daughters of the head of household show a longer attendance than the children/young people with another family relationship. While in males this difference is not too great, in females it is. From age thirteen onwards, but particularly after age fifteen, other relatives (granddaughters, sisters, nieces, daughters-in-law) remain in school much less time than daughters. At age sixteen, daughters attend school 50% longer than other relatives, and at age nineteen their attendance is twice as much. Unfortunately, the way in which the data was registered –it includes in a single group the wide spectrum of different relatives possible– limits the analysis. Nevertheless, a careful inspection of the data within the context of all the household members suggests that an important part of the other relatives are grandchildren of the head of the household, although there is not sufficient information to treat them as a different type of relationship. On the other hand, it is possible to identify the daughters- and sons-in-law of the head of the household by comparing

7. At first, three categories of family relationship with the head of household were considered: sons/daughters, other relatives and not a relative. As 1% of young people were in this last category and their school attendance shows a very erratic behavior, they were not included in this analysis.

Figure 4. Age-specific percentages of children attending school by sex and relationship to household's head



Source: Calculated from data from Population and Household Enumeration Survey, Mexico, 1995.

the gender, age, marital status and age at first marriage of all household members.[8]

The presence in households of sons- and daughters-in-law –and particularly the latter–, may be due in part to a relatively widespread practice in some areas of the country, where a new couple begins its married life in the household of the male's father. However, there may also be other reasons for this, such as a lack of economic capacity to establish a household of their own. Anyhow, the presence of sons- and daughters-in-law in households may explain part of the great differences in school attendance between sons, daughters and other relatives. In fact, less than 2% of all daughters-in-law and 6% of sons-in-law continue attending school, and account for nearly one fourth of the difference in school attendance between sons and other male relatives, and one third of the difference between daughters and other female relatives. Nevertheless, even if daughters-in-law are not considered, the rest of the female relatives remain in school less than daughters; and it is not clear why, but between males this difference is not so marked.

All this data points to the important role the family relationship may play in school attendance and how the sons and daughters of the head of the household result favored. But there can also be differences among them, arising from the way in which responsibilities, opportunities and resources are distributed within the household[9] and that may favor certain household members over others in some aspects of their personal and family life (Salles and Tuirán, 1995). The differences may also be due to specific aspects and changes in the context and circumstances of the family that each individual faces, which might not always be the same, even for individuals sharing the same household but who experience those circumstances and changes at different moments in their lives (Elder, 1978, 1994; Camarena, 1996). To all this, one must

---

8. This allowed to deduce that at least 1.8% of the total of children/young people between ages 6 to 24 (5% and 20% of males and females classified as other relatives) are sons- or daughters-in-law and are found in 7% of the total households with children/young people. It is possible that these numbers are underestimated, for in some cases in which these members could be sons- or daughters-in-law they were not registered as such as their partner was not found in the same household.

9. And can depend on different criteria, such as age, gender, family relationship, cultural traditions, economic or organizational needs, parent's personal preferences, among others.

add the different particular interests, expectations and life plans that each household member, as an individual, might have.

In this vein, different authors have proposed the important role that number, age and gender composition of siblings play in education.[10] This may be due to the competition for the resources and investment in education that can be generated, the implications these may have on the organization of the household, particularly regarding the involvement of children and young people in inter and extra domestic chores and responsibilities, and parental attention and preferences which may change depending on their children's gender or birth order.

The presence of older and/or younger siblings of the same or a different gender may affect the possibilities of attending school. For sons and daughters younger than twenty, being the eldest of all coresident siblings presents an advantage for staying in school. On the other hand, the presence of older siblings and, especially their gender, seems to have a different meaning for males and females. For females, having older sisters seems to be more favorable than having only older brothers and than having older siblings of both genders;[11] for males, being the eldest male, whether the eldest of all siblings or having only older sisters, seems to give an advantage over males with only older brothers or older brothers and sisters.[12]

But what seems to have the greatest impact on school attendance is the presence, or lack of, younger siblings, in particular if there are siblings of both genders. Males between ages thirteen and twenty one who are the youngest in the family, that is, with no younger siblings, attend school between 20% and 64% longer than those with younger siblings of both genders. Likewise, attendance after age fifteen of females with no younger siblings is between 27% and 85% longer than

---

10. See Post and Pong (1998) for a review of recent literature and some results in Hong Kong.

11. It is possible that girls with older sisters have a greater opportunity to be allowed not to carry out domestic and economic tasks than girls living in households where there is no other older woman in addition to the mother, especially when there are older brothers and/or younger siblings. Likewise, girls with older siblings tend to belong to larger families, which may allow for a greater delegation of responsibilities and/or a lower participation in family resources.

12. This may be related to the persistence of customs and values that maintain special expectations and give more privileges to the first born male, in addition to the larger number of siblings implicit in the presence of older siblings of both genders.

that of females with younger siblings of both genders. In addition, having younger siblings of a single gender tends to place children/young people at a slight disadvantage in relation to the youngest of all siblings, and at an advantage in relation to those having younger siblings of both genders. But the gender of the younger siblings does not favor or hinder in a defined manner the child/youth's attendance to school. All this suggests that the important factor is the presence or lack of younger siblings and, especially, the number of younger siblings.[13]

When looking simultaneously at the possible combinations of gender and birth order of siblings,[14] and focusing only on children/young people ages twelve and older, one can observe that the females who attend school for less time occupy a middle position between their siblings, are the eldest female, and have older brothers and younger siblings of both genders. Females who have both older and younger siblings of both genders closely follow them. On the other hand, the longest attendance is found in females who are the eldest or youngest of two or more sisters in households where there are no sons, as well as, surprisingly, in females who are the eldest sibling and have no sisters. The difference between females with the longest and the shortest school attendance is so notable, that at age sixteen the proportion of the former more than doubles that of the latter.[15]

Although not so conspicuously, the shortest male school attendance appears in males who have at least one younger brother and

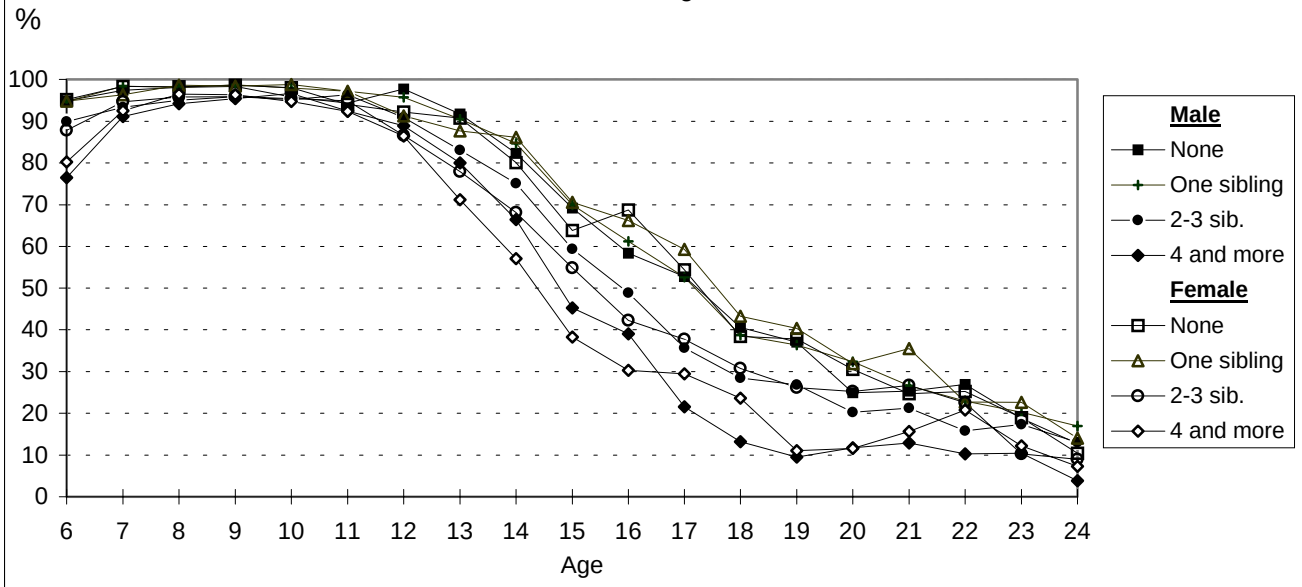
---

13. Children/young people with no younger siblings have in average 1.4 siblings; those with younger siblings of only one gender, 2.6; and those with younger siblings of both genders, 4.1.

14. The diversity of possible combinations makes it difficult to produce any type of clear graphic representation, so this part of the text has no graphic support.

15. It is possible that the fact that they do not have to compete with any brothers for the resources allotted for education in the household and/or the greater distribution of domestic tasks that might exist in households where there are only daughters, is an advantage leading to their longer school attendance. Nevertheless, this does not always apply for females who occupy a middle position in birth order, even if there are only sisters. Likewise, the presence of older and younger siblings, particularly when they are of both genders, implies a larger family and a higher demand for the participation of the daughters in domestic tasks after a certain age. This might contribute to the fact that more than half of older or middle sisters drop out from school before reaching the age of fifteen. Also, the relative longer attendance of young women who are first born and the only female could be explained by the fact that most of them have only one or two younger brothers (66% one brother, 26% two brothers), and that being the only female might allow them certain privileges.

Figure 5. Age-specific percentages of children 6-24 by sex and number of co-resident siblings



younger siblings of both genders: this entails a relatively large family and a competition for resources and/or a need for more income generators. Likewise, the longest male attendance is among the youngest of all siblings, as well as among those who have the privilege of being the only male, regardless of their birth order among their sisters.

It is evident from all this that not only the position of the individual among the siblings living in the same household is of significance, but also the birth order among the actual number of siblings. The significance of the number of siblings in school attendance is shown in Figure 5, where four groups of siblings are considered: none, one, two or three, and four or more. It shows the slightly relative advantage of children/young people of both genders with only one sibling over those who are an only child, as well as the large difference in school attendance between the former and those who have four or more siblings. Again, school attendance is similar up to age eleven, but from age twelve onwards the differences begin, increasing according to age; thus, at age sixteen, attendance of young people with one sibling is 60% greater than of those with two or three siblings, and is twice as much as the attendance of those with four or more siblings. Between ages seventeen and twenty, males with one sibling remain in school in a ratio that is 25-50% larger to those who have two or three siblings, and is 2.5 times that of their peers of the same age who have four or more siblings. This confirms that the number of siblings is an important factor affecting school attendance.

3. Inequality in grade level according to characteristics of the households

School attendance is one of the conditions affecting performance in school, but remaining in school up to a certain age does not necessarily imply that a certain grade level is attained. Although the nature of formal education, which follows progressive grade levels, leads to a dependence between the grade level attained and the age of the child/youth, this relationship may vary. It is possible for the individual to start school at a later age or, once in school to follow an irregular path, where there is grade level repetition or a temporary interruption of school attendance.

Table 1
Average grade level attained in selected ages, household characteristics and children's position[a]

Household characteristics		Male				Female			
	Age:	13	16	19	23	13	16	19	23
	Total	5,7	7,6	8,4	9,2	5,9	7,7	8,9	9,8
Per capita income	Quartile 1 (lowest 25%)	5,1	6,7	6,9	6,9	5,3	6,5	7,2	7,1
	Quartile 2	5,9	7,5	7,6	7,9	6,0	7,4	8,3	8,3
	Quartile 3	6,1	7,9	8,5	9,3	6,4	8,3	9,3	10,1
	Quartile 4 (highest 25%)	6,5	8,7	10,2	11,4	6,7	9,1	10,5	12,1
Household economic activity	Professional, managerial, technical	6,6	9,1	11,1	12,1	6,8	9,4	10,9	12,5
	Administrative tasks	6,5	9,0	10,6	11,0	6,7	8,9	11,4	12,1
	Trade, personal services	6,0	7,9	8,7	9,6	6,2	8,1	9,0	10,2
	Worker, artisan	5,9	7,6	8,2	9,2	6,1	7,8	9,0	9,0
	Agriculture	4,9	6,3	6,2	6,7	5,1	6,1	6,7	7,0
Rural/urban residence	Rural	5,2	6,7	7,0	7,3	5,4	6,6	7,3	7,5
	Urban	6,2	8,2	9,3	10,3	6,3	8,4	9,8	10,8
Household type	Nuclear conjugal	5,8	7,7	8,8	9,8	6,0	7,9	9,3	10,8
	Single parent	5,7	7,4	8,3	9,4	5,9	8,1	9,3	10,8
	Complex conjugal	5,5	7,3	7,6	8,5	5,6	7,0	8,0	8,5
	Complex single parent	5,6	7,6	8,1	8,9	6,1	7,0	8,2	8,7
	Non nuclear	5,4	7,7	9,4	10,2	6,1	7,1	9,7	9,7

Gender of household head	Male	5,8	7,6	8,4	9,2	5,9	7,7	8,8	9,8
	Female	5,5	7,5	8,3	9,3	6,0	7,6	9,1	9,7
Relationship to household head	Son/ daughter	5,8	7,6	8,5	9,3	6,0	7,9	9,2	10,3
	Son/ daughter-in-law	(a)	(a)	6,8	8,8	(a)	5,8	6,7	7,4
	Other relative	5,3	7,6	8,1	9,3	5,7	7,1	8,6	8,4
	Non relative	(a)	(a)	9,3	10,9	(a)	5,7	8,1	10,1
Siblings position[b]	Only child	5,5	7,5	8,3	9,3	5,9	7,0	8,0	8,9
	Oldest of 2-3 siblings	6,3	8,4	9,5	9,9	6,6	8,7	10,0	11,0
	Middle of 3 siblings	6,1	8,1	8,8	10,3	6,2	8,6	9,6	11,2
	Youngest of 2-3 siblings	6,2	8,0	9,4	9,6	6,3	8,1	9,6	10,6
	Oldest of 4 and more siblings	5,4	6,7	7,5	7,6	5,6	7,4	8,8	9,2
	Middle of 4 and more siblings	5,3	7,1	7,8	9,0	5,5	7,0	8,5	9,7
	Youngest of 4 and more siblings	5,8	7,8	8,8	(a)	5,7	8,5	9,1	(a)
Comparison children/parents	Children[b]	5,8	7,6	8,5	9,2	6,0	7,8	9,2	10,3
	Father	6,0	5,7	5,6	5,3	5,9	5,8	5,9	5,8
	Mother	5,1	5,0	4,6	4,4	5,2	5,0	5,1	4,8

a. Heads, spouses and domestic workers excluded.
b. Only children of head of household.
(a) Less than 1% of boys/girls of the cortresponding age.
Source: Calculated from Population and Household Enumeration Survey, Mexico, 1995.

This section focuses on the grade level of children and young people in the country, according to the characteristics of their household and their position in it. The data used considers the average years or grade levels passed until the time of the survey. For practical purposes, it focuses on four age groups: the age in an ideal situation at which the children/young people should have completed each educational level. Following this ideal, it would be expected that at age thirteen, children should have completed at least six years of schooling (primary education); at age sixteen, nine years of schooling (secondary school); at age nineteen, twelve years of schooling (upper intermediate level); and at age twenty three, sixteen years of schooling (a professional career). Table 1 shows the average school grade level attained by young people of these ages.

The first aspect that stands out is the breach between the ideal and the grade level truly attained at each age, as well as the strong differences between children from different types of households. Only children age thirteen come close to attaining the ideal grade level, although neither girls nor, especially, boys from all kinds of households attain the expected six years of schooling. The difference with the ideal increases with age, so that sixteen year-olds have attained, in average, only 85% of the grade level expected for their age, nineteen year-olds only 72%, and twenty three year-olds only 59%; females are slightly closer to the ideal level than males.

3.1. Grade level according to the socioeconomic characteristics of the household

As one would expect, the poorest children and, in particular, those living in households dedicated to agriculture, are the ones who attain the lowest grade levels. By age thirteen, only slightly more than half of these children have been able to finish primary school, showing a low average of having passed only five grades at that age. This situation is in great contrast with that of children belonging to households with a better socioeconomic placement, in particular children in the highest income quartile and children in households dedicated to professional or administrative activities. Among thirteen year-olds in these households, almost 90% have finished primary school and most have already passed a grade of secondary education; at that age they show an average close to 6.5 school grades passed. Additionally, the young people in

the first group seem to live under a schooling threshold that allows only a few to go beyond primary education; thus, at age twenty three, their grade level attained is only slightly above that of thirteen year-olds from more privileged households and does not even reach the complete first year of secondary school (7 years). On the other hand, twenty three year-olds with a higher level of income and those who live in managerial households have passed at least eleven grades of school, while that average is slightly higher than twelve grades for those living in a professional environment. That is, close to the end of the schooling period, this last group has attained between 4 and 5 more years of schooling than the first group. In spite of this, although young people from socioeconomic privileged households attain the ideal grade level by age sixteen, they progressively depart from this ideal as their age increases.

In turn, young people in the two middle-income quartiles, as well as those in households of workers or with trade and service activities, are placed between the two extremes. The grade level attained is a bit higher in trade and service households than in worker households, and a bit higher in third quartile income households compared to those in the second quartile. Even though the grade level of thirteen year-olds from these households is very similar and close to the ideal, twenty three year-olds in this quartile have 1.5 years more of schooling than their peers in the second quartile, while those in trade and services households show an average of 0.8 school years more than those in worker households. The differences between the urban and rural contexts are evident after age thirteen when there is already a one-year difference in the grade level attained between the children in these households, and this difference increases up to three years by age twenty three, with the advantage in the urban environment.

Another aspect worth stressing is the similarity in the number of grade levels passed by males and females and the slightly higher grade level females attain, although after age twelve, females tend to drop out sooner than males. When analyzing the complete set of young people, without considering the differences in their household characteristics, it can be seen that although the percentage of females of the four age groups who are still in school is between 3 to 5 percentage points lower than that of males, the average of grade levels passed by females is slightly higher than those by males.

When dividing according to characteristics of the households, one observes that in very few cases the slightly higher school attendance of males is reflected proportionately in attaining higher grade levels than females. To mention just a few examples, although in professional households the ratio of nineteen year old males who continue studying is 29% higher than that of females, their grade level is only 7% higher than that of females; in households dedicated to agriculture or located in rural areas, sixteen year old males remain in school 43% and 32% longer than females, but their grade level is barely 2% higher. However, the most striking examples, which are also the most frequent, are the instances in which males, although they attend school longer, do not attain the grade level of their female peers. This increases with age, but is present in all age groups and household categories. One example of this are nineteen and twenty three year old males from managerial households who, although remaining in school between 20% and 60% longer than females their age, attain a grade level 5% lower. While in absolute terms these differences are, in general, lower than one school grade, it is still remarkable that, compared to the past, only males older than thirteen who are an only child continue systematically to attain a higher grade level than females, which can also be seen in other household categories, although only in certain isolated age groups.

To sum up, with the exception of children and young people living in a household of professionals, administrators or managers, or whose household is in the highest per capita income quartile and who have accomplished the goal of completing basic education by age sixteen, the situation is still very unsatisfactory. While young people belonging to other household categories are also able to attain that level of schooling, it is at an older age, slightly lagging behind.

In spite of this, just as was presented at the beginning, the educational situation of today's young people is much better than that of their parents. In fact, after age thirteen, most males and females have attained a higher grade level than their parents: at that age, 53% of girls and 51% of boys have attained a higher grade level than their father, and 59% and 56% than their mother. Because of the greater educational opportunities available to today's youth, together with the lower level of education standards of older people, the educational gap between generations increases as the age of young people increases; thus, by age twenty, about 78% of young people of both genders have a higher level of education than their father and 85% have surpassed the

level of education of their mother. The data at the bottom of Table 1 shows not only the difference in grade level attained between children and their parents, but also their inverse relationship. That is, while the children's grade level increases with age, their parents' decreases, thus reflecting the lower educational opportunities that existed as one goes back in time. Additionally, this data shows the lower level of education of mothers compared to fathers, which is the result of the even lower opportunities females had in the past.

3.2. Grade level according to family relationships in the household

Regarding the internal characteristics of households, it appears to be that until age sixteen, the type of household has little effect on the grade level of males, although males from nuclear conjugal households slightly reach a higher level of education. This is more noticeable at age nineteen, and this disadvantage is shown also among females, for whom the complex conjugal household is clearly the least favorable for educational achievement at any age.

Just the same as regards the length of school attendance, sons and daughters of the head of the household attain a higher grade level than household members with a different relationship to the head. Excluding the head's sons- and daughters-in-law, one can observe that while the difference in grade level between sons and other relatives is small (a maximum of 0.5 year advantage in sons), the difference between daughters and other female relatives is more noticeable. The grade level of daughters is 0.6–0.7 year higher at ages sixteen and nineteen, and 1.9 years higher at age twenty three. The small fraction of young people who are not related to the head of the household (less than 2% of males and females of all ages), is the group of males with the highest grade level, even higher than that of the head's sons. On the other hand, the grade level of females who are not related to the head is lower than that of the head's daughters and other relatives at ages sixteen and nineteen, but at age twenty three it is higher than the level of female relatives and very close to the level of the head's daughters.

The case of young people who in spite of their age already are part of a married couple and live with their parents-in-law, deserves to be

mentioned.[16] It is this group, and particularly the females, that shows the lowest grade level among the different categories of family relationships analyzed. Nineteen year old sons-in-law show only 6.8 years in school (1.7 and 1.3 less than sons and other relatives), but attain up to 8.8 years of school at age twenty three (only 0.5 year less than sons and other relatives). On the other hand, sixteen year old daughters-in-law have not even completed, in average, primary school, and their grade level is 2.1 and 1.3 lower than that of daughters and other female relatives. This difference increases to 2.5 and 1.9 at age nineteen, where their average grade level is only 6.7, and reaches 7.4 at age twenty three, that is, 2.9 and 1.0 lower if compared to daughters and other female relatives.

On the other hand, the fact of belonging to relatively large families –four or more children– seems to show a detriment in the grade level attained by young people. Nevertheless, the impact of the number of coresiding siblings is differential, depending both on the birth order of the individual among his/her siblings and the individual's gender and age. Among the total group of young people, male and female, the lowest levels are seen in males who are the eldest of four or more siblings: they show only 5.4 years of schooling at age thirteen, 6.7 years at age sixteen, 7.5 years at age nineteen, and only 7.6 years at age twenty three. This group is closely followed in the first three age groups by individuals who occupy a middle position between the same number of siblings, who in spite of this are able to attain an average of 9.0 years of schooling at age twenty three, which is the equivalent of a complete secondary education. Among females, the case is reversed, and the middle sister is at a greater disadvantage up to age nineteen, followed by the eldest sister, all this when there are four or more siblings. On the other hand, the negative effect of a large number of siblings is diluted for young people of both genders when the individual is the youngest brother or sister: while at age thirteen their average grade level is below primary school, at age sixteen it is closer to the level of young people from families with two or three children. The latter attain a higher grade level, which at age thirteen surpasses –especially in females– the expectation of having passed six grade levels. Also, the dif-

16. Although they represent less than 2% of nineteen year old males, they are slightly more than 6% of twenty three year old males. Among females, they represent 3% of 16 year-olds, but 10 and 11% of 19 and 23 year-olds.

ferences within this group are relatively small (a maximum of 0.7 year of schooling); the first born sons and daughters attain the highest levels at ages thirteen, sixteen and nineteen, while there is no defined trend among middle and younger siblings, although middle children attain the highest grade level at age twenty three. Contrary to what one would assume, being an only child does not appear to present an advantage in terms of schooling, as their grade level is lower than that of young people with one or two siblings, and is even closer (and in some cases even below) to the grade level of individuals with four or more siblings.

4. Inequality in level of education within the household

The educational inequality among children belonging to different types of households and between genders has been clearly seen above, where the unit for analysis has been the child/youth in relation to his/her type of household. It is worthwhile to consider if this inequality is found also among the children of a same household, particularly depending on gender; if all households show an internal bias and how often; and if some types of households tend to be more biased than others. To answer this and be able to see what happens with the young members, it is necessary to look within the households and use the household as the unit for analysis.

To determine if a household is biased or not presents problems due to the varied composition of its members in terms of number, birth order among the siblings, family relationships and personal characteristics, such as age and gender. All these factors not only lead to different needs and opportunities in the case of each individual but also, in the particular case of education, affect the real possibilities of attending and progressing in school.[17] It is necessary to find ways to measure, summarize and be able to compare the different situations of the household members. From a quantitative point of view, and in the specific case of gender inequality in level of education, which depends greatly on the age composition of the children/young people of each

17. We are referring to how age is a factor in education, which makes it practically impossible, for example, for an eight year old child to have passed more than two or three grade levels.

gender, it would be convenient to use the demographic concept of person-years to find the relationship between the number of school years accumulated by the set of children and young people of each gender up to a certain time, and the number of years of life during which they have potentially been exposed to accumulate those school years. Thus, it is possible to get an approximate idea of the degree to which these young people's grade level compares to what would be expected for their age and, comparing between genders, the ratio of households where the grade level for males and females is the same when compared to those households where a difference according to gender exists.

Following this procedure, Table 2 shows the percentage distribution of households that, having both sons and daughters between ages seven and nineteen, are in each of the three situations mentioned above.[18] The data points to a high level of gender disparity within households in the education of siblings. In less than a third of the households (31%), the education accomplishments of siblings of either gender are similar,[19] while –contrary to what one could believe– in almost 40% the grade level attained by brothers is lower than that of their sisters, while the opposite is observed in only the remaining 29%.

Nevertheless, inequality among siblings varies greatly in different types of households, where households with the best socioeconomic conditions, a traditional structure and few children, prove to be the least biased. Thus, households in the highest income quartile, with a professional, managerial or technical economic activity and only two children, seem to be the most egalitarian, as the sons and daughters in these households are equally educated. In the same measure as was observed regarding school attendance and grade level, the ratio of

---

18. This section does not consider young adults in order to avoid an overrepresentation of children who have received more education, especially females, among the children still living in their parents' household after age twenty. This overrepresentation could be due to the fact that after age twenty, an increasing and significant number of young people, particularly females, leave their parents' home in order to get married. It is possible that part of those staying in the household are a select group, with more education, that probably postpone marriage in order to continue studying or for other reasons related to their personal and/or educational development aspirations, or others, who continue studying while married.

19. We considered as similar the cases where the grade level attained by the complete set of siblings of the same gender, in relation to its age, does not exceed by more than 5% that of the set of the opposite gender.

Table 2
Distribution of households with head's children of both genders ages 7-19, according to differences in educational attainment of brothers and sisters

Household characteristics	Brothers less educated than sisters	Brothers and sisters equally educated	Sisters less less educated than brothers	Total
Total	39,6	30,9	29,5	100,0
Per capita income				
Quartile 4 (highest 25%)	32,4	49,8	17,8	100,0
Quartile 3	41,4	32,4	26,2	100,0
Quartile 2	39,7	29,8	30,5	100,0
Quartile 1 (lowest 25%)	42,3	21,2	36,5	100,0
Predominant household economic activity				
Profess., manag., techn.	29,1	52,9	18,0	100,0
Administrative tasks	38,8	40,3	20,9	100,0
Trade, personal services	39,2	34,2	26,6	100,0
Worker, artisan	40,5	30,2	29,5	100,0
Agriculture	44,0	17,6	38,4	100,0
Rural/urban residence				
Urban	38,1	37,7	24,2	100,0
Rural	41,4	22,4	36,2	100,0
Gender of head of household				
Male	38,7	31,9	29,4	100,0
Female	46,1	23,7	30,2	100,0
Household type				
Nuclear conjugal	38,4	32,9	28,7	100,0
Single parent	43,5	23,7	32,8	100,0
Complex conjugal	41,2	27,0	31,8	100,0
Complex single parent	51,0	18,8	30,2	100,0
Number of children 6-24 years old				
Two	30,4	49,4	20,2	100,0
Three-four	39,8	30,2	30,0	100,0
Five and more	46,9	16,6	36,5	100,0

Source: Calculated from Population and Household Enumeration Survey, Mexico, 1995.

households where sons and daughters have the same opportunities of education clearly decreases as income decreases, as the occupational scale decreases and the number of children increases; thus, in only little more than one fifth of the poorest households and in about one sixth of households dedicated to agriculture, or with five or more children between the ages of 6 and 24, the level of schooling of sons and daughters, considering their age, is similar.

Although showing fewer differences, urban households tend to be less biased (38%) than rural households (22%) in the education of their sons and daughters. The same happens in households where the head is male (32%) compared to those where the head is female (24%). This is also seen when considering the structure of the household, a balance in the education of males and females being more frequent in households where there is a couple than in those in which only one adult is present. In addition, within both these groups, the ratio of egalitarian households is greater in those where there are no other members in addition to the parents and the children than where there are more members; this confirms the disadvantage found in complex households. Thus, while in 33% of simple conjugal households there is gender impartiality in education, this amount decreases to 27% in complex conjugal households, to almost 24% in simple single-parent households and to only 19% in complex single-parent households. It is important to point out that the fact that one type of household is fairer more frequently than others does not necessarily imply that school attendance or the grade level attained is higher than in other types of households. It is possible that even when there is an equal opportunity for sons and daughters, those opportunities are so scarce that it is equally difficult to attend school and/or achieve a high level of education for children of both genders.

On the other hand, due to the traditional trends in Mexican society and families to favor the education of males, it would be expected to find this in biased households. This means, that regarding households where the level of education of the children of one gender was more in accordance with their age than in the other gender, there would be more households where the relative level of education of males was higher than that of females. Nevertheless, this is not the case. On the contrary, regardless of the household characteristics, the ratio of households where the educational attainment of the brothers is lower than that of the sisters is always higher; this is the case in 53% to

65% of the different types of households classified as unequal. Even in the households considered to be more egalitarian –that is, the ones with a higher income, professional activities and only two children–, in more than 60% of the part in which inequality is present, the relative level of education of males is lower than that of females. The same happens in households where the head is female, those in urban areas, those where the economic activity is administrative and in trade and services, and those in the third income quartile. In contrast, the greatest inequality prevailing in households dedicated to agriculture, in rural areas and with less income, is shared by males and females. Thus, in 53-54% of unequal households in these categories, brothers are further away from the grade level expected for their age than their sisters, while the remaining 46-47% pertains to households where the greatest difference occurs in females.[20]

All this leads to ask: how can it be explained that although females drop out from school earlier and in a larger proportion than males, they attain the same and even a slightly higher grade level in accordance to their age when compared to males? Among the many possible explanations,[21] it is reasonable to believe that the changes in traditional values (perhaps encouraged in some way by the expansion of the education system), which used to give less value to female education and even questioned the capacity of females to succeed in school, and where in many cases this success became the condition set by parents to allow females to remain in school, may have made it a challenge for girls to prove that they could do well and an incentive to continue in school in a more continuous and constant way than males. Likewise, the shorter time horizon for remaining in school which continues to be prevalent for many females, compared to males, may make females feel that they must advance in their schooling in a constant manner in order not to waste the opportunity and limited time they have been granted.

---

20. Although to a different extent, this trend towards a larger ratio of households where the relative level of education of the brothers is lower than that of the sisters continues to hold when the range is extended to consider if there is a similarity in the level of education of males and females, to 10 and even 15%.

21. It is important to note that our data precedes the establishment of the PROGRESA program, which offers monetary stipends to families in a situation of extreme poverty whose school age children stay in school; the stipend is higher for daughters than for sons. This program began in 1997.

Nevertheless, it is important to mention also another viewpoint: the expectations, demands and responsibilities that fall upon sons, be it as helpers in the productive activities of the household and/or as providers of income, that usually are intensified in times of economic crisis such as the country has experienced since the mid eighties.[22] This might interfere with the possibility of following a regular and continuous path in schooling. It is possible that even when, as seen above, males tend to stay in school more years, they perhaps do it in a less continuous and more irregular way than females, lagging more frequently than females in the grade level they supposedly should have attained at a certain age. It is also important to mention the role migration may be playing in certain areas of the country, especially labor migration. Mainly, young males with the highest level of education are the ones who migrate; thus, labor migration may contribute in reducing the average index for the level of education of males, which is calculated from the males who remain in their households and introduces an additional factor of selectivity and complexity into the analysis of educational inequality within the household.

The nature of the data does not allow measuring how differences within the household are the result of necessary strategies to solve the needs of the household or are due to individual choices and motivations, to the academic performance of children and young people, to deliberate parental decisions and preferences, or to any other reasons. Nevertheless, it remains clear that there is something among sons and daughters residing in the same household –whom one might suppose are exposed to the same living conditions, educational opportunities and have similar motivations– that makes formal education a good that some members have more possibilities of attaining and developing than others.

---

22. Just as an example, at the time of the survey, more than one fourth of the sons of the head of household who were fourteen years old, worked: 15% only worked while 11% combined work and school. The number of sixteen year old workers increases up to 46% (35% only worked and 11% worked and studied), and up to 65% at age eighteen (57% and 8%). Among females, 10% worked at age fourteen, 22% at age sixteen and 37% at age eighteen.

5. Conclusions

This paper has presented some evidence that seems to confirm the prevalence of at least a double stratification process in Mexican children and young people regarding their educational development. The expansion of education services has achieved the incorporation of a growing number of children and young people into the school system and has made them a better educated population sector than their parents. Nevertheless, the evidence presented here shows that significant educational differences prevail, not only in children and young people from households with different socioeconomic backgrounds, but also in children and young people living in different family structures and who also have a different position within their household.

It is evident that this analysis must continue and try to compare and examine together the different variables considered here, thus detecting which variables, individually or in interaction, in addition to other variables not considered here, can explain better the differences in school attendance and in education attainment still prevailing among Mexican children and young people at a time when –at least according to official statements– there is enough infrastructure to provide at least basic education to all children. It is also necessary to learn what other factors –such as those related to the lesser availability of the services of upper intermediate and upper education– prevent young people from attaining higher levels of education, and how these restrictions are related and impact upon boys and girls from households with different socioeconomic characteristics and with different internal characteristics. Equally important is the need to delve into and understand the complex social relationships within households during the daily interaction of individuals of different ages and genders, who have their own needs and interests that not always coincide with, and can even contradict, those of the rest of the household. After all, this creates family environments which may have tensions and conflicts, and where there are arbitrary practices of power and authority which, finally, are the context that allows, or not, children to take advantage or miss the new available education opportunities. This paper is only a first step in that direction.

References

CALDWELL, J.C. (1980), "Mass education as a determinant of the timing of fertility decline", *Population and Development Review*, vol. 6, p. 5-24.

CAMARENA, R.M. (1996), "Algunas ideas sobre el papel del estado en la definición del curso de vida", in: C. Welti, ed., *Dinámica demográfica y cambio social*, PROLAP-FNUAP-The John and Catherine McArthur Foundation-IISUNAM, Mexico, p. 127-140.

CARLSON, E. (1979), "Family background, school and early marriage", *Journal of Marriage and the Family*, May, p. 341-353.

CHANT, S. (1985), "Single-parent families: Choice or constraint? The formation of female-headed households in Mexican shanty towns", *Development and Change*, vol. 16, p. 635-656.

COCHRANE, S. (1979), *Education and Fertility: What Do We Really Know?*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.

CONAPO (1998), *III Informe de avances del Programa Nacional de Población*, Consejo Nacional de Población, Mexico.

DELGADO, G. (1995), *Las mujeres en el sistema nacional de educación y su formación para la ciencia y la tecnología*, Comité Nacional Coordinador para la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Mexico.

ELDER, G. (1978), "Family history and the life course", in: T. Hareven, ed., *Transitions. The Family and the Life Course in Historical Perspective*, Academic Press, New York, p. 17-64.

ELDER, G. (1994), "Time, human agency and social change: Perspectives on the life course", *Social Psychology Quarterly*, vol. 57, no. 1, p. 4-15.

IBARROLA, M. (1981), "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación", in: G. González and C.A. Torres, eds., *Sociología de la educación*, Centro de Estudios Educativos, Mexico, p. 11-30.

INEGI (1994), *Estadísticas Históricas de México*, T. I, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Mexico.

INEGI (1996), *Conteo de Población y Vivienda. Resultados definitivos. Tabulados básicos*, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, Mexico.

KATZMAN, R., and P. GERSTENFELD (1991), "Organización familiar y equidad", in: *Taller sobre Familia, Desarrollo y Dinámica de Población en América Latina y el Caribe*, UNICEF-FAO-OIT/PREALC-UNESCO, El Colegio de México, Santiago de Chile.

MUÑOZ, C. (1979), "Hacia una redefinición del papel de la educación en el cambio social", *Revista de Educación e Investigación*, vol. 1, no. 1, p. 51-65.

PARTIDA, V. (1998), "Los determinantes demográficos del crecimiento de la población. Transformación acelerada de los factores", *Demos. Carta demográfica sobre México*, no. 11, p. 4-5.

POST, D., and S. PONG (1998), "The waning effect of sibship composition on school attainment in Hong Kong", *Comparative Education Review*, vol. 42, no. 2, p. 99-117.

RAPP, R. (1991), "Family and class in contemporary America: Notes towards an understanding of ideology", in: E. Jelin, ed., *Family, Household and Gender Relations in Latin America*, UNESCO, Kegan Paul International, Paris, p. 197-215.

SALLES, V., and R. TUIRÁN (1995), "Dentro del laberinto", *Reflexiones*, vol. 1, no. 6, Programa de Salud Reproductiva y Sociedad, El Colegio de México, Mexico.

SALLES, V., and R. TUIRÁN (1998), "Cambios demográficos y socioculturales: familias contemporáneas en México", in: B. Schmukler, ed., *Familias y relaciones de género en transformación, México*, Population Council-EDAMEX, Mexico, p. 82-126.

SELBY, H., A. MURPHY, and S. LORENZEN (1990), *The Mexican Urban Household: Organizing for Self-Defense*, University of Texas Press, Austin, Texas.

SHAPIRO, David, 2003. « Family influences on women's educational attainment in Kinshasa», *Education, family and population dynamics*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 281-304.

FAMILY INFLUENCES ON WOMEN'S EDUCATIONAL ATTAINMENT IN KINSHASA

David SHAPIRO

Population Research Institute, Department of Economics
The Pennsylvania State University
University Park, PA, USA

Abstract

This paper examines women's schooling and educational attainment in Kinshasa, capital of the Democratic Republic of the Congo. The paper uses data from five surveys carried out in the city between 1955 and 1990 to show the evolution of school enrollments of youth and educational attainment of adult women and men. These data highlight a remarkable transformation, especially so for women: in 1955, the typical woman in Kinshasa had never been to school, while by 1990 the typical woman had attended secondary school.

Family influences on women's educational attainment are then examined, using the 1990 survey data. Father's education stands out as a particularly strong influence on the educational attainment of daughters. In addition, and in contrast to research findings for the United States, size of family of origin tends to be positively related to a woman's educational attainment.

The demographic implications of these findings, as well as the consequences for both women's education and fertility of the acute economic crisis that has characterized Kinshasa and the Congo since 1990, are also discussed. Overall, it seems quite likely that the progress in educational attainment that women had made before 1990 may well have been halted or reversed by ongoing economic crisis.

Keywords: *Women's education, Family influences, Kinshasa, Democratic Republic of the Congo, Sub-Saharan Africa.*

1. Introduction[1]

At the International Conference on Population and Development held in Cairo in 1994, considerable emphasis was placed on the importance of women's educational attainment as a factor critical to promoting women's status and development, and as a factor contributing to fertility decline in developing countries (United Nations, 1995). Further, increased educational attainment more broadly has also been identified as a critical factor promoting economic growth (see, e.g., Mankiw *et al.*, 1992).

National governments and the education policies they pursue clearly play a critical role in facilitating or hindering the growth of schooling and increased educational attainment of women. At the same time, family background characteristics are also very important in this regard. For any given individual, the value that parents attach to schooling, the economic well-being of the family of origin, and family size are among the characteristics that are likely to influence her ultimate educational attainment.

This paper looks at educational attainment of women in Kinshasa, capital of the Democratic Republic of the Congo and second-largest city in sub-Saharan Africa. Our goals are to document the remarkable changes that took place in women's schooling during the second half of the 20th century, and to identify the importance of various family background characteristics in contributing to completed levels of education. Knowledge of the historical record and understanding the role of family influences on women's schooling should provide insights into prospects for the future. Following a brief historical overview of schooling in Kinshasa and the Congo, we use data from five surveys carried out in Kinshasa over the period from 1955-1990 in order to examine what has happened to women's education. The paper then provides an analysis of family

1. This research has benefited from financial support from The Rockefeller Foundation, the Fulbright Scholar Program, and the Spencer Foundation, and from a Hewlett Foundation grant to the Population Research Institute of the Pennsylvania State University. Assistance from Kokou Agbodoh in the preparation of this paper is gratefully acknowledged. Responsibility for the contents of the paper rests solely with the author.

determinants of women's schooling, using the survey data from 1990[2]. The concluding section of the paper assesses the demographic implications of our findings, and discusses the consequences of the acute economic crisis that has ravaged Kinshasa and the Congo since 1990.

2. Historical overview: From colonial limits to post-independence explosion to economic crisis

During most of the colonial period, access to schooling for Congolese women was extremely limited. At the outset, this policy reflected in large part an effort to meet the rapidly growing needs of the colony for (male) office workers in government and in the private sector, as well as the growing demand for skilled and semi-skilled labor (Bolamba, 1949; Hulstaert, 1951; Mukadi, 1979). In the early 1920s, a commission on education established by the Minister of Colonies recognized the importance of providing schooling to females (Mukadi, 1979). Despite this, however, schooling of females continued to lag far behind that of males. The absence of female teachers has also been cited as a factor contributing to the delay in schooling of females (Bolamba, 1949; Hulstaert, 1951).

The provision of schooling to males had, by the end of World War II, resulted in the emergence of a growing class of educated Congolese men (so-called "évolués"). However, the continued imbalance between the schooling of males and that of females began to attract considerable attention. In addition to the factors cited above, several observers have argued that among many Congolese parents there was a lack of interest in sending their daughters to school (Bolamba, 1949; Hulstaert, 1951; Comhaire-Sylvain, 1968). Many parents simply did not see the point. For example, Comhaire-Sylvain (1968, p. 17), discussing the situation in Léopoldville (now Kinshasa) in 1945, notes that

---

2. Four large-scale general household surveys were carried out in 1955, 1967, 1975, and 1984, and a small-scale survey of women of reproductive age (with 2,450 respondents) was conducted in 1990. Data from the 1955 survey, carried out by the Colonial Government, are reported in Congo Belge (1957*a*, 1957*b*). Data from 1967 are reported in Institut National de la Statistique (1969), while data from 1975 are described by Houyoux and Kinavwuidi (1986). The country's 1984 census results are reported in Institut National de la Statistique (1991), while an overview of the 1990 survey is provided in Tambashe and Shapiro (1991). See the Appendix for a summary of the methodology used in the 1990 survey.

> "A mother who was told to send her daughters to school responded: 'After school will they go and work in an office? No. Hence, it's not worth it.'"

By the early 1950s there were numerous voices, Belgian as well as Congolese, calling for a vastly increased effort on the part of the colonial government to provide schooling for girls as well as for boys (see, e.g., Bolamba, 1949; Bukasa, 1951; Wassa, 1951; Van Bulck, 1956). Many of the calls for educating women were oriented not towards providing training that would equip them to enter the labor market, but rather to give them the opportunity and knowledge to become better mothers and housewives (Bolamba, 1949 and Bukasa, 1951). The need for schooling for girls, particularly in urban areas, was manifest, as indicated by Baeck (1956, pp. 626-627):

> "The gap between the level of evolution of women and men is still very large. Women, more than men, remain attached to the traditional milieu... There is no doubt that the promotion and the emancipation of the indigenous woman are the necessary conditions for harmonious evolution in the urban milieu."

Following independence, there was a considerable push to promote schooling throughout the Congo, and with emphasis on provision to girls as well as boys. During the 1960s the country's school enrollments grew at roughly twice the pace of growth of the population at large, and this rapid growth, accompanied by growing proportions of female students, persisted during the 1970s (Kikassa, 1979). After independence as well as before, Kinshasa benefited from its privileged position as capital and hence has consistently had distinctly higher school enrollments and educational attainments than elsewhere in the country.

What proved to be chronic economic crisis began in the mid-1970s. There was a precipitous drop in the price of copper, the country's principal source of foreign exchange, and policies of Zairianization and radicalization (essentially, nationalization of businesses owned by expatriates) adopted in 1973 and 1974 had disastrous consequences (Leslie, 1993). These economic problems created severe difficulties for the education sector during the 1980s. There were sharp reductions in national budgets for education associated with efforts at structural adjustment, and in response to deterioration in the public system private schools (particularly at the primary level) mushroomed throughout Kinshasa. Data from our 1990 survey (which was carried out just prior to the onset of acute economic crisis) indicate that 28 percent of enrolled youth aged 6-9 were in

private schools, as were 14 percent of students aged 10-14. Despite the economic problems, however, enrollment rates in the city continued to increase, and the educational profile of the population changed dramatically.

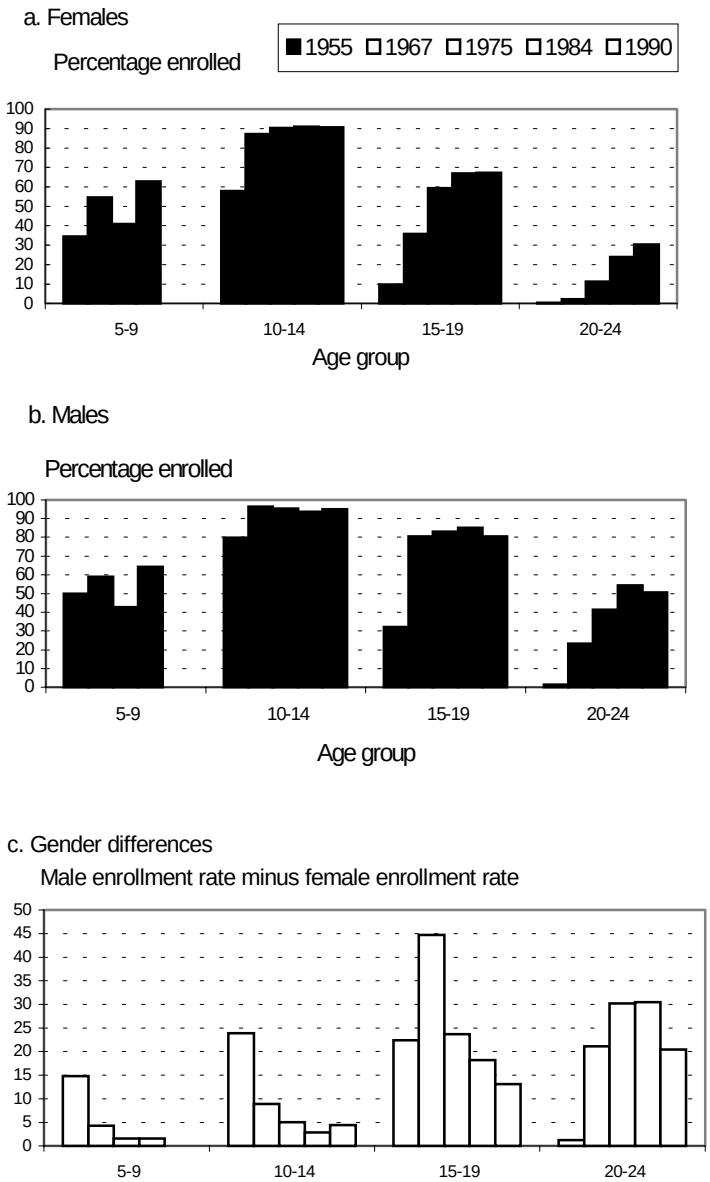
3. School enrollment and educational attainment

Figure 1 shows school enrollment rates for five-year cohorts of school age, separately by gender, and gender differences in enrollment rates, for the five surveys from 1955 through 1990.[3] In considering the structure of enrollment rates at any point in time, it is clear that peak enrollment takes place among those aged 10-14. In part this reflects the inclusion of five-year olds in the youngest group, but it also reflects delayed entry to school. That is, many students do not begin their studies at the "normal" age of six but instead a year or two later. When overall enrollments are low (e.g., as was the case in 1955), those aged 5-9 have the second-highest enrollment rates, while at higher overall enrollment levels (as in 1975 and later) the enrollment rates are greater for the 15-19 age group than for those aged 5-9.

Reflecting the effort made by colonial authorities following World War II to bring increasing numbers of girls in urban areas into the educational system (Bukasa, 1951, pp. 175-176), by the mid-1950s over a third of girls aged 5-9 in Kinshasa and well over half of those aged 10-14 were enrolled in school. Not quite 10 percent of those aged 15-19 were in school in 1955 (Fig. 1a). There was a very rapid expansion in enrollment rates between 1955 and 1967, with more than a doubling taking place in the overall enrollment rates of those aged 5-24. Of particular note during this period were substantial increases in female enrollment rates for those

3. Data on school enrollment for 1990 are based on information collected on the enrollment status of more than 8,500 youth aged 6 to 25 residing in the households of survey respondents. Because data were not collected on the enrollment status of five-year olds, for purposes of Figure 1 we have assumed that they have not yet begun school. Since the normal age for beginning school is six, this assumption seems quite plausible.

Figure 1
School enrollment rates by age group, 1955 to 1990



Sources: **1955**: Congo Belge, 1957*a*, Table 21 and Congo Belge, 1957*b*, Table 15. **1967**: Institut National de la Statistique,1969, Annexe XV. **1975**: Calculated from survey data. **1984**: Institut National de la Statistique, 1991, Tables 1 and 9. **1990**: Calculated from survey data.

aged 5-19, such that almost 90 percent of girls aged 10-14 and more than 35 percent of females aged 15-19 were enrolled in school in 1967.[4]

Continued expansion of enrollment of females aged 15-19 is evident between 1967 and 1975, and in the latter year over 10 percent of young women aged 20-24 were in school. Moving forward to 1984, there are further increases in enrollment rates for the youngest and oldest age groups, in particular, and enrollment of young women in their early 20s continued to increase up to 1990. Because of frequent grade repetitions, as well as delayed entry to school, it is typically the case that students in their early 20s are still in high school. In 1984, for example, 87 percent of young women aged 20-24 who were students had not completed high school. The corresponding figure for their male counterparts was 83 percent (Institut National de la Statistique, 1991, Table 9, p. 67).

Overall, then, the period from 1955 to 1990 witnessed quite substantial increases in female school enrollment. Very high enrollment rates for those aged 10-14 were reached early on (by 1967), while enrollment rates for the 5-9 and 15-19 age groups increased over time up through 1984 and enrollment rates for those aged 20-24 continued to increase through 1990.

For males there is a similar general pattern to changes in enrollment rates over time, as shown in Figure 1b. The most obvious difference is that the rates for males are consistently higher than those for females. In addition, the pace of change is more rapid for males in the 15-19 age group (e.g., the 80 percent level is reached early, in 1967), and the increased enrollment rates of young women aged 20-24 after 1984 are not

---

4. The high enrollment rates for those aged 5-9 in 1967 largely are a consequence of the timing of the survey. The 1967 survey was carried out principally during the last quarter of the calendar year, and hence at the outset of the school year. By contrast, the 1975 and 1990 surveys were carried out later in the school year, and the 1984 Census refers to essentially the end of the school year. Since age is calculated by subtracting the year of birth from the survey year, this means that a survey carried out late in the calendar year, like the 1967 survey, will count as six-year olds children who were eligible to begin school at the outset of the school year. However, a survey conducted early in or midway through the calendar year will count as six-year olds children who were only age five when the school year began. Hence, absent any other changes, the latter survey will find lower enrollment rates by age for the 5-9 age group. Indeed, examination of enrollment rates by individual years of age in 1967 and in 1975 reveals that among those age 6, enrollment rates in 1967 were 39-45 percent, compared to only 11-12 percent in 1975. Further, below age 15, the rates for children age x in 1967 are very close to the rates for children age $x+1$ in 1975.

matched by increases in enrollment rates of young men in this age group. Indeed, the numbers show a decline in enrollment of males aged 20-24 between 1984 and 1990, from 54.5 percent to 51.3 percent. It is possible that this accurately reflects what took place, and in particular shows the effects of prolonged economic crisis in reducing the incentives for young men to invest in education. However, it is useful to recall that the 1990 survey was a comparatively small one. Consequently, we prefer to be conservative in assessing the change since 1984.

Gender differences in enrollment rates in 1955 were relatively large for those aged 10-14 and 15-19, and somewhat smaller among those aged 5-9 (Fig. 1c). The smaller gender gap in enrollment among the younger youth that is evident in the 1955 cross-section reflects the fact that as of 1955, increased access of females to schooling was a relatively recent phenomenon. As is evident from Figure 1c, the modest gender gap in enrollment of children aged 5-9 in 1955 narrowed substantially by 1967, and by 1975 and since it has been very small. There has been a similar decline in gender differences in enrollment among those aged 10-14. As of 1990, enrollment rates of boys under age 15 were higher than those of girls under age 15, but only slightly so. Reflecting larger gains for males than for females, the gender gap in enrollment of 15-19 year-olds widened sharply between 1955 and 1967, dropped almost as sharply by 1975, and has continued to decline since. Among those aged 20-24, a gender gap emerged in 1967, widened as of 1975 and 1984, and then narrowed by 1990.

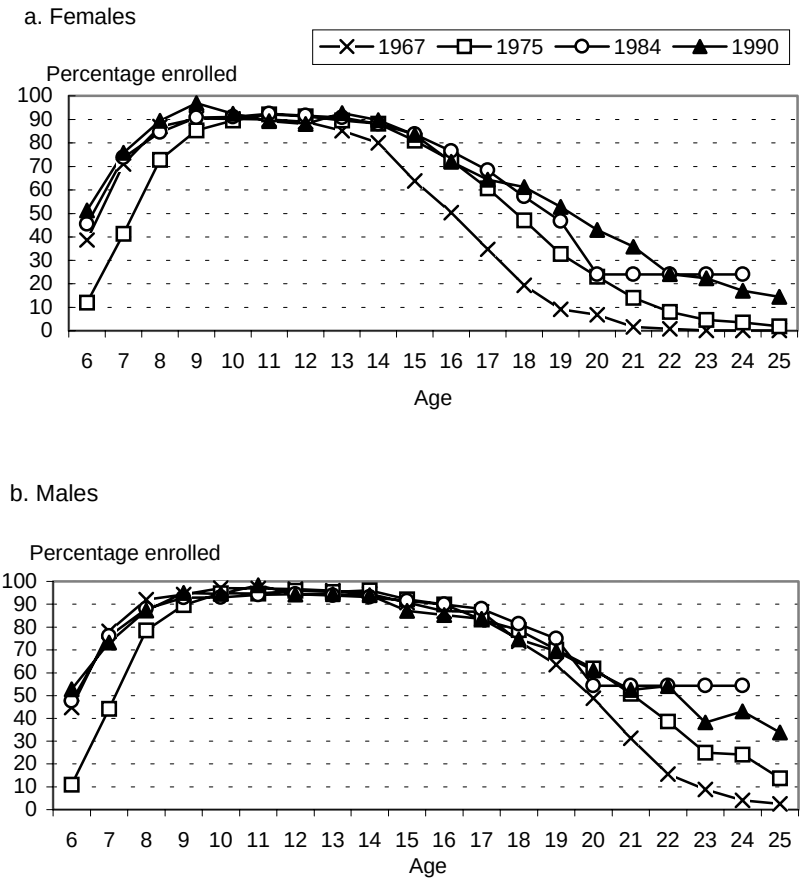
In effect, then, as enrollment rates rose over time for both males and females, there was a clear tendency for gender gaps in enrollment eventually to diminish. These reductions began with the youngest age groups and spread progressively to older age groups. For the two oldest age groups there was in fact a widening of gender differences during the period examined, but in each case there is evidence of subsequent narrowing of the differences.

A somewhat closer look at enrollment rates is provided by the enrollment profiles by single year of age shown in Figure 2.[5] As indicated in note 4, timing of the 1967 survey resulted in inordinately high enrollment rates for those under age 10 in particular. Taking this into account, the figure may be summarized by noting that over time, for both females and

5. Data for 1955 were not available for single years of age, and data for 1984 were not available for single years of age above age 19.

males, the middle portion of the enrollment profile has remained fairly stable, while the left and right "wings" of the profile have drifted upward.

Figure 2
Enrollment rates by age, 1967 to 1990



Sources: **1967**: Institut National de la Statistique, 1969, Annexe XV. **1975**: Calculated from survey data. **1984**: Institut National de la Statistique, 1991, Tables 1 and 9. **1990**: Calculated from survey data.

That is, enrollment rates for those aged 10-14 are high throughout the period from 1967-1990 (and well above the rates prevailing in 1955). For those aged 6-9, there was a distinct increase in the enrollment rates that took place between 1975 and 1984, suggesting that delayed entry to school was becoming increasingly less common during this period. For those aged 15 and over, there are slight differences by gender. Among females, enrollment rates rose from 1967 to 1975 for those aged 15-17 and then did not change much subsequently, while for ages 18 and higher there appears to be a more steady increase in enrollment rates throughout the period being examined. Among males, by contrast, there are already high enrollment rates in 1967 up to age 18 or so that do not increase much subsequently. Beyond age 18 there are increases in enrollment rates up through 1984, but no further increases afterward and if anything there appears perhaps to be a slight decline between 1984 and 1990.

The trends of rising enrollment rates and narrowing of gender differences in enrollment over time will influence the educational attainment of the adult population as well. However, the impact is gradual. This may be seen in Table 1, which shows the educational attainment of the population aged 20 and over, by age and gender, in 1955, 1967, 1975, and 1984.[6] There are several clear implications of the data. Consider first a cross-sectional perspective. At each point in time younger cohorts have higher levels of schooling than their older counterparts. This phenomenon may be seen most easily by considering variations in the percentages with no schooling or in the percentages with secondary schooling as one moves across cohorts (age groups). Thus, for example, in 1955 nearly 95 percent of women aged 45-54 had never been to school, while among those aged 20-24 the corresponding figure was distinctly lower, at 79 percent.

The rising levels of educational attainment of successive cohorts at each observation point reflect the increased provision of schooling over time. Hence, for any given age group educational attainment rises as one moves from earlier to later years. This increased exposure to schooling is evident as well from considering the time-series changes through the years in the educational profile of the adult population. That is, in each successive period covered by the table the adult population has distinctly higher levels of educational attainment than in the preceding period. In 1955, for example, more than 85 percent of women aged 20 and over had

6. Age groups and schooling categories differ slightly from year to year, reflecting differences in the nature of the available data.

Table 1
Educational attainment of the population aged 20 and over,
by age group and gender, 1955-1984 (percentage distributions)

Age	**Females**				**Males**			
1955	None	Primary	Post-Primary		None	Primary	Post-Primary	
20-24	78.9	17.5	3.6		35.1	53.0	11.9	
25-29	84.9	13.2	2.0		39.5	50.4	10.1	
30-34	87.4	11.4	1.2		44.2	46.1	9.7	
35-44	90.3	8.6	1.0		50.7	41.6	7.7	
45-54	94.8	5.2	0.0		65.6	29.3	5.1	
55+	96.0	4.0	0.0		73.5	23.2	3.4	
Total	85.7	12.4	1.9		45.6	45.2	9.2	
1967	None	Primary	Second.	Higher	None	Primary	Second.	Higher
20-24	37.7	39.3	22.6	0.4	7.5	25.9	64.1	2.5
25-29	57.4	30.5	11.3	0.8	13.7	40.8	41.2	4.3
30+	73.0	20.1	5.8	1.1	30.8	44.2	21.7	3.4
Total	61.2	27.0	11.0	0.9	23.2	40.0	33.3	3.4
1975	None	Primary	Second.	Higher	None	Primary	Second.	Higher
20-24	16.0	38.6	44.5	1.0	2.3	18.5	74.8	4.4
25-29	29.4	41.5	27.8	1.3	3.6	26.4	61.0	9.2
30-34	42.9	39.0	16.7	1.3	5.9	34.5	48.7	10.9
35-39	57.9	32.7	8.7	0.8	9.6	44.5	38.1	7.8
40-44	62.9	30.6	5.8	0.7	12.7	51.3	31.7	4.3
45-49	72.8	22.4	4.1	0.7	19.6	52.1	25.7	2.7
50-54	76.7	19.4	3.7	0.2	23.3	51.3	21.6	3.8
55+	88.7	9.3	1.9	0.2	48.2	39.5	11.1	1.3
Total	42.1	34.4	22.7	1.0	11.0	34.9	47.8	6.3
1984	None	Primary	Second.	Higher	None	Primary	Second.	Higher
20-24	7.5	25.4	63.3	3.8	2.7	13.3	73.7	10.3
25-29	13.0	30.3	52.7	3.9	3.6	14.4	64.3	17.7
30-34	20.8	36.8	39.5	2.9	5.4	17.4	60.7	16.5
35-39	33.9	38.6	26.3	1.2	8.2	24.0	52.7	15.1
40-44	48.5	34.5	16.1	0.9	11.9	33.7	42.7	11.7
45-49	60.3	28.7	10.5	0.7	15.8	44.9	31.7	7.5
50-54	69.7	22.6	7.2	0.5	22.0	45.4	28.8	3.8
55-59	72.8	23.2	4.0	0.0	27.9	43.7	25.9	2.5
60+	85.6	10.8	3.6	0.0	46.0	36.6	15.7	1.7
Total	26.3	29.9	41.1	2.7	9.3	23.1	55.3	12.3

Sources: **1955**: Congo Belge, 1957*a*, Table 21 and Congo Belge, 1957*b*, Table 15. **1967**: Institut National de la Statistique, 1969, Annexe XV, p. 171, Annexe VIII, pp. 158-160. **1975**: Calculated from survey data. **1984**: Institut National de la Statistique, 1991, Table 8, p. 65.

never been to school, and this percentage dropped to 61 in 1967, to 42 in 1975, and to 26 in 1984. Conversely, fewer than 2 percent of adult women had gone beyond primary school in 1955, whereas the corresponding percentages in 1967, 1975, and 1984 were 12, 24, and 44, respectively.

Consideration of the cross-sectional and time-series data jointly reveals what at first glance may appear to be an anomaly: variability in the schooling of a given birth cohort over time. That is, for example, 16 percent of 20-24 year old women in 1975 had no schooling, while nine years later, 21 percent of women aged 30-34 (almost the same birth cohorts) had no schooling. Conversely, while 79 percent of 20-24 year old women had no schooling in 1955, 20 years later the corresponding percentage for 40-44 year old women had fallen to 63 percent. These variations reflect the effects of migration: in the first case, female migrants to Kinshasa between 1975 and 1984 who were aged 20-24 in 1975 had lower schooling levels than women that age who resided in Kinshasa in 1975, while in the second case female migrants between 1955 and 1975 who were aged 20-24 in 1955 had higher schooling levels than those residing in Kinshasa in 1955.

An additional observation of note concerns the gender gap in educational attainment. In each period covered, males have higher schooling levels than females. However, there is a clear tendency toward diminution of this gender gap over time. For example, in 1955 males aged 20 and over were nearly five times more likely than females to have gone beyond primary school (9.2 percent compared to 1.9 percent). By 1967, this ratio had fallen to 3, and it fell further to about 2.3 in 1975 and to just over 1.5 in 1984. This narrowing of the gender gap in educational attainment, in turn, reflects in large part the more rapid growth in female school enrollments than in enrollments of males.

While the gender gap overall has been narrowing, one area that has not seen narrowing is in the relative proportions of females and males with higher education. Across surveys and across cohorts within surveys, proportions of both males and females with post-secondary education rose over time. However, they rose at least as rapidly for men as for women. Hence, the magnitude of the relative differences has not diminished and the absolute differences have grown as the overall proportions with post-secondary education have increased.

It is worth reiterating that within the Congo, Kinshasa has traditionally drawn a disproportionate share of resources devoted to schooling.

This can readily be seen by considering the educational attainments of young adults aged 20-24 as of the 1984 Census (Institut National de la Statistique, 1991, pp. 31, 65). In Kinshasa, five-sixths of males and two-thirds of females had completed at least some secondary schooling, and under 3 percent of males and 8 percent of females had no schooling. By contrast, in the remainder of the country just under half of males aged 20-24 and less than one fifth of females that age had been to secondary school, while over 13 percent of males and nearly 42 percent of females had no schooling.

In effect, the 1984 schooling distribution for 20-24 year old females outside of Kinshasa was quite similar to the 1967 schooling distribution in Kinshasa for females that age, while for males the 1984 figures for those outside of Kinshasa entail slightly lower levels of educational attainment than those for males that age in Kinshasa in 1967. From this perspective, then, educational attainment in the rest of the country may be seen as lagging that in Kinshasa by perhaps 17-20 years.

The magnitudes of the changes over time in the educational attainment of the "typical" adult are worth considering. In 1955, a woman in Kinshasa would most likely have never been to school, while by 1984 the modal group in the education distribution of women is the secondary level. For men, in 1955 there were almost equal percentages of those with no schooling and with primary schooling; by 1984, the majority of men had had secondary schooling. Hence, over a period of less than 30 years there were huge changes in the educational levels of both women and men. It is worth noting, however, that among those with secondary schooling in 1984 there is still a gender gap (not shown in Table 1): women are almost equally divided between those with 1-4 years of secondary schooling and those with 5-6 years, while two thirds of men have attained 5-6 years of secondary education (Institut National de la Statistique, 1991, Table 8, p. 65).

4. Determinants of women's educational attainment

In this section we examine the factors associated with the educational attainment of women of reproductive age in Kinshasa as of 1990. Of particular interest here is the influence of family background characteristics on women's educational attainment. The characteristics used in the analyses below have been shown to be related to the timing of key early

life course transitions in Kinshasa, including initiation of sexual activity, entry into a first union, and onset of childbearing (Tambashe and Shapiro, 1996). There is good reason to believe that they will also influence educational attainment.

More specifically, parental educational attainment, and especially father's education, is expected to be positively related to the schooling of daughters. Father's education is a crude proxy for economic well-being, and increased well-being should translate into increased demand for schooling. Parental education also is likely to be positively linked to tastes for education and to parents' aspirations for the schooling of their children (see, e.g., Shapiro and Tambashe, 2003, ch. 8). Family size, as measured by the number of siblings, has often been found to be negatively related to the schooling acquired by children, presumably reflecting a "resource dilution" effect associated with large families (Parish and Willis, 1993). However, there is also some evidence from sub-Saharan Africa (Chernichovsky, 1985) indicating that school enrollment rates tend to be higher for children from larger families. This evidence is consistent with the presence of sibling chains of educational assistance (Simons, 1994), in which older siblings often are called upon to assist in financing the cost of education of their younger siblings.

Migration, depending on when it takes place, may also influence educational outcomes. Typically, access to secondary and higher education is much easier in urban environments than in rural settings. Hence, we anticipate that the older a young woman is prior to becoming a resident of Kinshasa, the lower her level of education is likely to be. The loss of a parent can often have a substantial adverse impact on a young woman's educational attainment. However, in an African context in which the extended family is frequently ready to provide assistance (Shapiro *et al.*, 1995), it will not necessarily be the case that death of a parent will have a substantial adverse impact on a young woman's educational attainment (Lloyd and Blanc, 1996). Finally, ethnic group and religious background are additional factors likely to influence the educational attainment of young women.

The sample that we analyze consists of women aged 25 and over, so as to make sure that schooling is more or less completed. The data presented in the preceding section lead us to anticipate that younger women will have more schooling than older women, reflecting the secular increase in women's schooling. This is borne out by the data in Table 2. Among the women aged 25-29, one in four has reached at least the last

two years of secondary school, a comparable proportion has completed 3-4 years of secondary education, and fewer than one in ten has no schooling. Among women over age 40, by contrast, fewer than five percent have reached upper-level secondary school, and nearly one in four has no schooling. Overall, with 60 percent of the women having been exposed to at least some secondary schooling, this group in 1990 shows the continued effects of the long-term trend of increased schooling, as may be seen by comparing the educational distribution of the women in 1990 with that for 1984 shown in Table 1.

Table 2
Educational attainment by age group, 1990 (percentage distributions)

Age	None	Primary	Secondary			University	Total
			1-2 years	3-4 years	5-6 years		
25-29	7	23	20	26	17	8	100
30-34	7	31	20	23	13	5	100
35-39	11	42	19	15	10	4	100
40-44	19	51	15	10	4	2	100
45-49	29	39	1	29	1	0	100
Total	9	31	19	22	13	6	100

Source: Calculated from survey data.

The data analysis consists of regressing the number of years of schooling of each woman on a series of explanatory variables. In view of the secular trend in women's schooling, we control for the woman's (five-year) age cohort in all of the analyses. Three models are estimated. In the first case, the only family characteristic that we control for is parental educational attainment. A second model controls for additional aspects of the woman's family background, including the number of siblings, place of residence during her youth, and the survival status of her parents when she was age 15. Finally, the third model also adds controls for ethnic group and religious background. The results of these analyses are reported in Table 3.

Table 3
Determinants of women's educational attainment

Independent variables		Equation 1	Equation 2	Equation 3
Father's education	None	-2.269**	-1.713**	-1.462**
	Primary	---	---	---
	Secondary	1.111**	0.860*	0.677*
	University	3.245**	2.860**	2.265**
	Other	0.279	-0.014	0.144
	Don't know/literate	-0.909**	-0.808**	-0.755**
	Don't know/illiterate	-2.817**	-1.935**	-1.734**
Mother's education	None	-0.864**	-0.643*	-0.558+
	Primary	---	---	---
	Secondary+	0.243	0.352	0.499
	Other	2.104**	1.804**	1.654**
	Don't know/literate	-0.368	-0.307	-0.364
	Don't know/illiterate	0.037	0.109	-0.266
Cohort	Age 25-29	---	---	---
	30-34	-0.664**	-0.488*	-0.534*
	35-39	-1.519**	-0.993**	-1.293**
	40-44	-2.600**	-1.882**	-2.112**
	45-49	-2.840**	-2.160**	-2.685**
No. of siblings	0-3	---	-0.752**	-0.606**
	4-6	---	---	---
	7+	---	0.706**	0.689**
Place of residence up to age 12	Large city	---	---	---
	Small urban center	---	-0.138	-0.045
	Village	---	-1.491**	-1.269**
Place of residence ages 12-18	Large city	---	---	---
	Small urban center	---	-0.796*	-0.907*
	Village	---	-0.983*	-0.913*
Parental survival status at age 15	Both alive	---	---	---
	Father only deceased	---	-0.458	-0.440
	Mother only deceased	---	0.119	0.123
	Both deceased	---	-1.491**	-1.833**
Ethnic group	Kwilu - Kwango	---	---	---
	Bakongo - North	---	---	1.547**
	Bakongo - South	---	---	0.919**
	Mongo	---	---	0.485
	Ubangi	---	---	0.649+

	Luba	---	---	0.684**
	Other	---	---	1.863**
	Non-Congolese	---	---	0.172
Religious background	Catholic	---	---	---
	Protestant	---	---	-0.929**
	Kimbanguist	---	---	-1.683**
	Other	---	---	-1.858**
	Misc.	---	---	-0.813
Parameters	Constant	9.043**	9.281**	8.930**
	R^2 / Adjusted R^2	0.232 / 0.223	0.311 / 0.298	0.350 / 0.332
	F-Ratio	26.4**	24.5**	19.9**

(---) Reference category or not included in model. (**) significant at the .01 level. (*) significant at the .05 level. (+) significant at the .10 level. Sample size = 1,327; mean of dependent variable = 7.1.

As shown in the first model, father's educational attainment has a very strong influence on the schooling of daughters. Relative to women whose fathers had primary schooling, those whose fathers had no schooling or were illiterate completed roughly 2-3 fewer years of education, while women whose fathers had secondary schooling completed a bit more than an additional year and those whose fathers had university education completed an extra 3 years. Clearly, then, higher levels of schooling of fathers were translated into higher levels of educational attainment of their daughters.

Mother's schooling is also a significant factor, but it has a much smaller impact than father's education. Relative to women whose mothers had primary schooling, those whose mothers had not been to school had almost a year less education, while those whose mothers had secondary schooling or higher did not show any significant difference. Controlling for parents' schooling, cohort clearly is also relevant. Other things equal, younger women tend to have progressively higher levels of education than their older counterparts. With the exception of the two oldest five-year cohorts, the difference in educational attainment across adjacent cohorts tends to be in the range of from two thirds to just over a full year of schooling.

In model 2, variables for the number of siblings, place of residence in both childhood and adolescence, and parental survival status are included, and they each are also significantly related to women's educational attainment. Women from relatively large families tend to acquire somewhat

more schooling, and those from relatively small families end up with less schooling, other things equal, as compared to women from medium-sized families. This finding contrasts sharply with evidence from the United States, where size of family of origin tends to be inversely related to educational attainment (see, e.g., Blake, 1989). It suggests that in Kinshasa, support for education from siblings and members of the extended family provides assistance to children from large families that more than offsets any resource dilution effect at the level of the nuclear family.

Women who spent their childhood (up to age 12) living in a village complete about a year and a half less schooling than women from urban places, and those who spent their adolescence (ages 12-18) in either a village or a small urban center completed close to one year less of schooling as compared to those who spent their adolescence in Kinshasa or another large city. Young women who experienced the death of one parent prior to age 15 did not appear to be adversely affected in terms of their educational attainment, suggesting that in such situations extended-family support networks have functioned effectively to preserve access to schooling. However, in cases where both parents were deceased, educational attainment was lower by about a year and a half, other things equal. Inclusion of these additional variables in model 2 results in some modest declines in the magnitudes of the coefficients for parental education and for cohort. However, significant coefficients for these variables remain.

Model 3 adds a series of dummy variables for ethnic group and for religious background. Other things equal, women from the matrilineal Bakongo tribes to the west of Kinshasa tend to acquire roughly 1-1.5 more years of education than women from the Kwilu-Kwango region to the east of the city. From among the major ethnic groups in Kinshasa, Luba and Ubangi women also attain significantly higher levels of education. Relative to women who grew up in Catholic households (the majority in the sample), those from other religious groups tended to have significantly lower educational attainment, with the difference being on the order of one to two years. As in going from model 1 to model 2, the addition of new variables in model 3 results in modest changes in coefficients for some of the variables previously included, but the substantive significance of those variables remains.

5. Summary and discussion

Within a context of long-term increases in the overall level of education and in the education of women relative to men, this paper has documented the changes in school enrollment of youth and in the educational attainment of adults in Kinshasa over the period from 1955 to 1990. In addition, we have examined the determinants of educational attainment among adult women as of 1990. We find that other things equal, younger women tend to have distinctly higher levels of education than their older counterparts. In addition, numerous characteristics of a woman's family background are important influences on educational attainment.

In particular, increased parental education, and especially that of the father, is associated with greater education of the daughter. Women from large families tend to have somewhat higher levels of schooling completed than those from small families, and women who migrated to Kinshasa tend to have less schooling than Kinshasa natives. The evidence suggests that the later the migration, the larger the difference in educational attainment. Loss of one parent while a girl is young does not seem to adversely affect completed schooling, but loss of both parents does. Finally, ethnic group and religious background also are significantly related to educational attainment.

The impact of parents' schooling on the educational attainment of their daughters can be expected to have important demographic implications. Given the trend toward increased schooling, each generation's parents are better-educated than their predecessors, and their daughters would be expected correspondingly to reach higher levels of schooling. We have shown elsewhere that fertility in Kinshasa fell from a high level (total fertility rate of 7.2-7.5) to a moderate level (about 5.7) between 1975 and 1990, and that this decline was closely linked to the growth over time in the proportion of women who had acquired some secondary schooling (Shapiro, 1996). More recent work (Shapiro and Tambashe, 1998, 2003) shows that there is an especially large fertility differential by education once a minimum of three years of secondary schooling has been reached.

Examination of the data in Table 2 makes it clear that among women in their late 20s in Kinshasa in 1990, more than half had achieved at least three years of secondary education. All other things equal, then, we would expect that younger cohorts would have even greater educational attain-

ment. Consequently, there should be further downward pressure on fertility in Kinshasa on this count.

However, all other things have not been equal. In particular, since the latter part of 1990, Kinshasa (as well as the rest of the Congo) has experienced acute economic crisis. It seems likely that the economic difficulties have slowed the secular trend toward increased schooling; indeed, the trend may have even been reversed. One study done in mid-1995 (Lututala *et al.*, 1996) found enrollment rates for both female and male youth that were moderately lower than those that prevailed in 1990. Whether these declines have persisted (and perhaps increased) remains to be seen. However, if the trend toward greater educational attainment has been reversed, this would slow the tendency toward reduced fertility.

In addition, the economic crisis may have its own effects on fertility in Kinshasa, by delaying entry into marriage and childbearing (National Research Council, 1993) and perhaps also by leading parents to alter their intended childbearing (Lesthaeghe, 1993; see also Eloundou-Enyegue *et al.*, 2000). Whether or not the likely adverse impact of the crisis on educational attainment of women, which in and of itself constitutes a factor contributing to a slowdown in fertility decline in Kinshasa, is offset with respect to the impact on fertility by the effects of economic crisis influencing fertility behavior is an empirical question. In any case, though, there is cause for real concern that the progress in educational attainment that women had made has most likely at least been slowed, and may well have been halted or reversed by ongoing economic crisis.

References

BAECK, L. (1956), "Léopoldville, phénomène urbain africain", *Zaïre*, vol. X, no. 6, p. 613-636.

BLAKE, J. (1989), *Family Size and Achievement*, University of California Press, Berkeley.

BOLAMBA, A.-R. (1949), *Les problèmes de l'évolution de la femme noire*, Éditions de l'Essor du Congo, Élisabethville.

BUKASA, A.G. (1951), "De l'éducation de la femme noire", *La Voix du Congolais*, vol. 7, no. 61, p. 172-177.

CHERNICHOVSKY, D. (1985), "Socioeconomic and demographic aspects of school enrollment and attendance in rural Botswana", *Economic Development and Cultural Change*, vol. 34, no. 2, p. 319-332.

COMHAIRE-SYLVAIN, S. (1968), *Femmes de Kinshasa : hier et aujourd'hui*, Mouton, Paris.

CONGO BELGE, Service des Affaires Indigènes et de la Main-d'Œuvre (A.I.M.O.) (1957*a*), *Enquêtes démographiques. Cité Léopoldville*, A.I.M.O., Léopoldville (fascicule n° 1).

CONGO BELGE, Service des Affaires Indigènes et de la Main-d'Œuvre (A.I.M.O.) (1957*b*), *Enquêtes démographiques. Territoire suburbain de Léopoldville*, A.I.M.O., Léopoldville (fascicule n° 2).

ELOUNDOU-ENYEGUE, P.M., C.S. STOKES and G.T. CORNWELL (2000), "Are there crisis-led fertility declines? Evidence from central Cameroon", *Population Research and Policy Review*, vol. 19, no. 1, p. 47-72.

HOUYOUX, J., and N. KINAVWUIDI (1986), *Étude démographique de Kinshasa*, originally published in 1977, reprinted in 1986 as *Kinshasa 1975*, Bureau d'Études, d'Aménagement et d'Urbanisme, Kinshasa, and ICHEC, Brussels.

HULSTAERT, G. (1951), "L'instruction des filles", *Aequatoria*, vol. 14, no. 4, p. 129-130.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE, avec la coopération de l'Assistance Technique Française (1969), *Étude socio-démographique de Kinshasa 1967 - Rapport général*, Office National de la Recherche et du Développement, République Démocratique du Congo, Kinshasa.

INSTITUT NATIONAL DE LA STATISTIQUE (1991), *Zaïre/Kinshasa. Recensement scientifique de la Population - Juillet 1984 - Caractéristiques démographiques. Volume I*, Institut National de la Statistique, Ministère du Plan et Aménagement du Territoire, République du Zaïre, Kinshasa.

KIKASSA, M. (1979), "La population scolaire zaïroise 1960-75", *Zaïre-Afrique*, no. 134, p. 209-220.

LESLIE, W.J. (1993), *Zaire: Continuity and Political Change in an Oppressive State*, Westview Press, Boulder, CO.

LESTHAEGHE, R.J. (1993), "Are there crisis-led fertility transitions?", Paper presented at the 1993 annual meeting of the Population Association of America, Cincinnati, OH.

LLOYD, C.B., and A.K. BLANC (1996), "Children's schooling in sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers, and others", *Population and Development Review*, vol. 22, no. 2, p. 265-298.

LUTUTALA, M., NGONDO a P., and B. MUKENI (1996), *Dynamique des structures familiales et accès des femmes à l'éducation au Zaïre : Cas de la ville de Kinshasa*, Département de Démographie, Université de Kinshasa, Kinshasa.

MANKIW, N.G., D. ROMER and D.N. WEIL (1992), "A contribution to the empirics of economic growth, *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, p. 407-421.

MUKADI, L.N. (1979), "Aperçu historique de l'enseignement au Zaïre (1880-1960)", *Zaïre-Afrique*, no. 134, p. 199-208.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL, Working Group on Demographic Effects of Economic and Social Reversals (1993), *Demographic Effects of Economic Reversals in Sub-Saharan Africa*, National Academy Press, Washington, D.C.

PARISH, W.L., and R.J. WILLIS (1993), "Daughters, education, and family budgets: Taiwan experiences", *Journal of Human Resources*, vol. 28, no. 4, p. 863-898.

SHAPIRO, D. (1996), "Fertility decline in Kinshasa", *Population Studies*, vol. 50, no. 1, p. 89-103.

SHAPIRO, D., and B.O. TAMBASHE (1998), "Ethnicity, education, and fertility transition in Kinshasa, Congo", Paper presented at the IUSSP Seminar on Reproductive

Change in Sub-Saharan Africa, Nairobi. Forthcoming in: P.M. Eloundou-Enyegue and J. Phillips, eds., *Reproductive Change in Sub-Saharan Africa*, Clarendon Press, Oxford.

SHAPIRO, D., and B.O. TAMBASHE (2003), *Kinshasa in Transition: Women's Education, Employment, and Fertility*, Forthcoming, University of Chicago Press, Chicago.

SHAPIRO, D., G. SIMONS, and B.O. TAMBASHE (1995), "Extended-family solidarity: interhousehold resource transfers for children's schooling and child fostering in Kinshasa", Paper presented at the annual meeting of the Population Association of America, San Francisco, CA, Department of Economics *Working Paper*, Pennsylvania State University, University Park, PA.

SIMONS, G. (1994), "Extended family structure and interhousehold resource transfers for child rearing", unpublished Master's paper, Department of Economics, Pennsylvania State University, University Park, PA.

TAMBASHE, B.O., and D. SHAPIRO (1991), *Employment, Education, and Fertility Behavior: Evidence from Kinshasa. Final Report to The Rockefeller Foundation,* Département de Démographie, Université de Kinshasa, Kinshasa.

TAMBASHE, B.O., and D. SHAPIRO (1996), "Family background and early life course transitions in Kinshasa", *Journal of Marriage and the Family,* vol. 58, no. 4, p. 1029-1037.

UNITED NATIONS, Department for Economic and Social Information and Policy Analysis (1995), *Population and Development: Programme of Action Adopted at the International Conference on Population and Development, Cairo, 5-13 September 1994*, United Nations, New York.

VAN BULCK, G. (1956), "La promotion de la femme au Congo belge et au Ruanda-Urundi. À propos de la XIIe Session du Congrès Colonial National (23-24 novembre 1956)", *Zaïre,* vol. X, no. 10, p. 1067-1074.

WASSA, F. (1951), "Éducation de la femme noire", *La Voix du Congolais,* vol. 7, no. 59, p. 81-82.

Appendix

The four large-scale general household surveys carried out between 1955 and 1984 were random samples of the population (e.g., obtained by taking a 10 percent sample of households in the city). Our own small-scale survey was carried out from March to July of 1990. Our survey was not a general household demographic and socioeconomic survey; rather, it was focused on women of reproductive age (ages 13-49, reflecting -- at the low end -- the age range used to study fertility in earlier surveys). Our sample consists of 2,450 women, and the sample was drawn after stratifying the population by three broad socioeconomic levels and by sector of employment. The three socioeconomic levels were high, medium, and low, containing (based on preliminary 1984 census data) roughly 4, 36, and 60 percent of the city's population, respectively.

More specifically, we began the process of drawing the sample with a list of the 264 quartiers that constitute the smallest administrative divisions of the city (urban region) of Kinshasa. From this list we eliminated those quartiers from the two rural zones that are part of the urban region but effectively are quite remote from the rest of the city of Kinshasa. We also excluded quartiers that are military camps, as well as a limited number of quartiers on the periphery of the city that are essentially of a rural character. (These procedures were followed in some of the earlier large-scale surveys as well.) This process yielded a total of 229 quartiers, representing roughly 95 percent of Kinshasa's total population. These 229 quartiers were then grouped into three strata, corresponding to high, medium, and low socioeconomic status, and consisting of 21, 96, and 112 quartiers, respectively.

A total of 19 quartiers were chosen at random for inclusion in the sample, using a systematic sampling procedure within each stratum. The 19 sample quartiers consisted of two quartiers from the high-status stratum, seven quartiers from the medium-status stratum, and ten quartiers from the low-status stratum. They are located in 17 of the 22 zones of Kinshasa that constituted the sample frame.

Within each sample quartier, half of the parcelles (units in which one or more households may reside) were covered by a household screening, carried out by the 22 interviewers who worked on the project. This screening sought to identify all women aged 13 to 49 residing in the covered parcelles, and for each woman we also sought to determine whether or not she was employed in the modern or formal sector of the economy. All told, the household screening covered a total of more than 22,850 women; this figure included more than 850 women employed in the formal sector and just under 22 thousand women not employed in the modern sector. Reflecting our interest in modern-sector employment, we heavily oversampled women employed in the modern sector, and have consequently used sample weights to generate all population estimates.

Because our 1990 survey covers a much smaller sample than the earlier surveys, standard errors are larger and the precision of estimates is lower, particularly for certain subgroups (e.g., older women with higher levels of education). Despite this, however, we believe that the 1990 data provide a good indication of changes that took place after 1984. One obvious limitation of the 1990 data, though, is that there is not systematic information on men, so we are unable to go beyond the 1984 data in looking at the educational attainment of adult males. However, we did collect information on the school enrollment status of youth aged 6-25 in the households in which our sampled women resided. Hence, in the descriptive data reported in the paper we have provided information for 1990 where such information was available.

KANDEL, William, 2003. « The impact of U.S. migration on Mexican children's educational attainment », *Education, family and population dynamics*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 305-328.

THE IMPACT OF U.S. MIGRATION ON MEXICAN CHILDREN'S EDUCATIONAL ATTAINMENT

William KANDEL

Economic Research Service, USDA
Washington, D.C. 20036, USA

Abstract

Few studies have quantitatively examined whether the intended beneficiaries of temporary labor migration – typically children and spouses migrants leave behind – experience improved socioeconomic outcomes beyond higher levels of consumption. In this analysis, I examine the impact of labor migration on children's educational attainment. Although remitted earnings are significantly higher than earnings from domestic employment in rural communities, labor migration produces conflicting and often negative influences on children's educational progress.

I apply event history analysis to match household and personal characteristics across years in which Mexican children attended school to see how international and internal migration within the household affects the likelihood they leave school. The data come from randomly selected household surveys in three distinct communities in a migrant-sending Mexican state. I specifically isolate the financial impact of U.S. migration and also consider the impact of migrant destination, sibling versus household head migration, recent trips versus accumulated migration experience, and children's own experience in the U.S. during schooling.

Keywords: *Mexico, United States, Labor migration, Children's educational attainment.*

1. Introduction

Does international migration improve the welfare of migrants' children who grow up in migrant-sending countries? Many interviewed migrants and much of the popular press assumes that it does. The vast quantity of remitted earnings flowing into developing countries implies that labor migration benefits individuals, families, and communities. Estimates of annual remittances and savings entering Mexico range from $2 to $5 billion, rivaling earnings from export agriculture, petroleum, and tourism (Massey and Parrado, 1994; IMF, 1998). However, very little research examines whether the intended beneficiaries of labor migration – the children and spouses migrants leave behind – experience improved socioeconomic outcomes beyond higher levels of consumption. Moreover, Mexico-U.S. labor migration produces conflicting and often negative influences on children's educational progress. Significantly increased household income allows parents to purchase more schooling and reduces paid and unpaid child labor, but few migrants or their families are prepared for the consequences of such separation, including the absence of the traditional disciplinarian, a shift of adolescents' orientation from the Mexican to the U.S. labor market, misspending of U.S. earnings, intra-familial stress, and marital disintegration. In effect, temporary labor migration often presents potential hurdles for migrants attempting to translate its potential benefits into improved long-term household welfare.

In this analysis, I use event history analysis to match household and personal characteristics across years in which Mexican children attended school to see how international and internal migration within households affects the likelihood children leave school. I specifically isolate the financial impact of U.S. migration and examine its impact on children's education. I consider the impact of migrant destination, and test whether what we know about the educational implications of internal migration affects children's educational outcomes. My analysis compares sibling with household head migration, as well as recent with cumulative migration experience. I also examine the impact of children's own prior U.S. experience.

2. Prior research

Two pertinent bodies of scholarship yield opposing answers to the research question posed above. The first examines economic impacts of international labor migration. Micro-level studies suggest that remitted earnings from international migration positively affects household outcomes including outcomes for children's education (Taylor, 1987; Jones, 1995). Studies on internal migration generally find the opposite effect due, in part, to variation in broader economic contexts (Goza *et al.*, 1993; Zoller-Booth, 1995, 1996). However, these studies are often based upon small samples of residents from a single community, restricting the application of rigorous quantitative methodology and limiting the generalizability of the findings.

A second body of literature considers micro-level behavioral outcomes resulting from parental absence and the prevalence of community-level migration. In the U.S., studies have demonstrated the disadvantages for children growing up in single-parent households, including poor school performance. Causal mechanisms include lower incomes (Garfinkel and McLanahan, 1986), incomplete family socialization, and lack of parental attention (Krein and Beller, 1988; Astone and McLanahan, 1991). Effects may vary depending upon the age at which events were experienced (Chase-Lansdale and Hetherington, 1990) as well as the salience of intervening variables such as race and ethnicity, parents' education, and children's study habits (Mulkey *et al.*, 1992). In developing countries, these effects may be offset by intra-household resource distribution (Bruce and Dwyer, 1988; Lloyd and Blanc, 1996) and the role of extended family members (Buvinic, 1990). Such research, however, does not consider the case of labor migration where parental absence is temporary and where economic impacts from international migration lead to sharp improvements in socioeconomic outcomes.

Ethnographic research in Mexican migrant communities provides evidence of shifting orientations from the Mexican to the U.S. labor market (López Castro, 1986; Alarcón, 1992; Kandel and Kao, 1999) and the development of a self-sustaining 'culture of migration' or dependency among migrants for higher levels of consumption (Reichert, 1981, 1982; Kandel and Massey, 2002). This work suggests that education in Mexico and U.S. migration compete as alternative paths to economic mobility.

3. The context of education and migration in rural Mexico

Schooling in Mexico is centralized at the federal level. Students progress through *primaria* (primary school, grades 1-6), *secundaria* (middle school, grades 7-9), and *preparatoria* or *tecnica* (high school, grades 10-12). Although compulsory schooling was extended from six to nine years in 1993, direct and indirect costs of education often restrict parents' ability to comply with the law. Consequently, it remains under-enforced, particularly in rural areas of the country (Guevara Niebla, 1992; Selby *et al.*, 1990). Moreover, despite the extraordinary expansion of education in Mexico over the past five decades, problems regarding school quality and the labor market's capacity to absorb graduates from the different education levels cause parents and children to question the rationality of additional schooling (Guevara Niebla, 1992; Palafox *et al.*, 1994). Nevertheless, education offers a path to economic mobility in Mexico, and investments in education pay off in more advanced occupations and higher pay (Psacharopoulos *et al.*, 1996; Smith and Metzger, 1998).

Mexican migration to the U.S., on the other hand, frequently involves temporary labor migration by the household head or older siblings. Motives range from one-time visits by target-earners facing financial emergencies to repeat migrants with established jobs and social networks in the U.S. One of the benefits of migration is the relaxation of household budget constraints that Mexican parents frequently claim prevents their children from continuing their schooling (Kandel, 1996). Although nine years of public education are tuition free, education-related expenses such as uniforms, books, supplies, and parents' association fees begin as early as kindergarten. By the time students reach the sixth grade, opportunity costs to families of keeping their children in school also become significant, particularly in rural communities. One would therefore expect that remittances from international labor migration would have a positive, direct impact on educational attainment as well as on educational performance and aspirations within migrant households and communities.

Temporary migration also involves significant costs. Although Mexican society has undergone dramatic social and political changes during the past three decades, well-defined family roles still characterize household behavior in Mexico, especially in rural areas (Peñalosa, 1968; Iturriaga, 1994). Fathers are popularly seen as the family disciplinarians, mothers the care-givers in charge of the children's upbringing and education. When fathers are absent, mothers find themselves in unfamiliar roles, and

teachers note that children's misbehavior often increases (Kandel, 1996). Social workers cite increased marital stress by both partners, misspending of remitted funds, the absence of the traditional disciplinarian, over-compensating leniency by the mother, and emotional distance of children from their father as problems which affect children's educational performance, aspirations, and attainment.

In addition, the prevalence of migration within households and communities offers the prospect of an alternative to education for economic mobility. This alternative has implications for educational attainment in Mexico due in part to a peculiar trait of the U.S. labor market; education in Mexico is not rewarded economically to the same degree as education acquired in the U.S. New labor market entrants with the equivalent of a high school education can obtain remunerative clerical, administrative or even profession work without having to consider the alternative of U.S. migration and its attendant hardships, legal and economic risks, and low status (Kandel, 1996; Massey *et al.*, 1987). In migrant communities, in contrast, it is generally understood that additional schooling in Mexico has little impact on one's labor market prospects in the U.S. compared to one's understanding of English, work experience in the U.S., social networks, and documentation (Chiswick, 1979; Massey *et al.*, 1987). Thus, if parents and children believe their futures lie in the United States – as temporary or permanent migrants – they have few incentives to invest in Mexican schooling.

4. Hypotheses: Household migration and children's education

International migration within a household has several components which affect children. Below, I discuss those measurable aspects of migration included in my analysis and hypothesize on how they might affect the likelihood of a child remaining in school. Because of data limitations, I analyze migration only within the household and not that of children's friends and neighbors. Even so, migration within the household is generally the most influential for actual migration decisions, based upon patterns of economic benefits from migration as well as reciprocal obligations that occur among family members (Espinosa and Massey, 1997).

4.1. Economic impact of migration

In the U.S., migrants often accumulate savings while sending a significant portion of their earnings back to their families in Mexico. While savings are frequently used for the acquisition of capital assets, remitted earnings typically go toward routine household financial maintenance (Massey *et al.*, 1987). Located within this broad category of '*puro sustento*' are education expenses. Remittances are expected to directly and positively affect children's education by covering schooling expenses and reducing economic pressure to leave school and begin work. Savings may have similar if indirect effects through income-generating or expense-reducing purchases, such as land and housing, respectively, but I control for these effects using a wealth index described below. *HYPOTHESIS 1: Remitted U.S. earnings are inversely related to the likelihood that a child drops out of school.*

4.2. Timing of migration

Migration histories can be characterized by the quantity of accumulated experience and the timing of migration. Both affect the 'quality' or usefulness of one's "migration capital", a dynamic asset that diminishes in value over time if not renewed. Relatively current experience implies up-to-date information about border crossing strategies, employment leads, active personal contacts, and other critical elements of successful labor migration. A retired parent with twenty years of U.S. work experience may possess less migration capital, from the perspective of a potential migrant, than a parent with two years of recent U.S. experience. Recent trips usually have limited economic impacts but imply more useful migration capital for children making decisions about additional education. *HYPOTHESIS 2: Recent migration will increase the likelihood of a child leaving school than will accumulated migration which occurred in prior but not recent years.*

4.3. Household head versus sibling migration

Two characteristics distinguish household head migration from sibling migration: relevance and economic impact. First, since household heads have more advanced careers and different motivations, time horizons, and aspirations than their children, their U.S. migration experience will not seem as relevant to children compared to that of siblings closer in

age. If parents and siblings in a household have both migrated, other children contemplating migration are more likely to gage their own prospects for successful migration and employment based upon the experience of those closer in age. Second, because migrants tend to remit to their immediate families, children are more likely to experience economic benefits of U.S. migration through the household head than that of their siblings. The latter are more likely to have their own households or may contribute less to the household economy. *HYPOTHESIS 3: Household head migration will have a more favorable impact on children's education than will sibling migration for two reasons: a greater positive financial impact which is more likely to be directed towards the child's economic welfare, and a less influential role model compared to sibling migration for children contemplating migration.*

4.4. Migration destination

Although less prevalent than U.S. migration, migration within Mexico occurs enough to consider its impact on children's education. The model in this analysis estimates the impact of internal migration by both the household head and by siblings. As noted earlier, children remaining in school beyond *primaria* obtain higher returns to educational investment from the Mexican labor market than the U.S. labor market. The presence of internal migrants within a household is likely to signal higher education levels and/or an economic status which permits and encourages educational attainment (see Todaro, 1989). Like U.S. migration, internal migration has its own associated 'migration capital' comprised of useful employment information and social contacts, and like any other labor activity, it encourages other household members to do the same because of the acquisition of specialized and valuable information, as well as the influence of older successful role models. *HYPOTHESIS 4: Migration within Mexico, either by siblings or the household head, will have a more positive influence on children's educational attainment than will migration to the U.S.*

4.5. A child's own migration

A portion of Mexican children visit or live in the U.S. during their years of schooling. Given the lack of empirical studies on this phenomenon, one might speculate that a child's exposure to the U.S. would positively or negatively influence education outcomes depending upon the circumstances of the visit, such as length of stay, location of residence,

and experience with U.S. schools and labor markets. *I make no hypothesis regarding the impact of this variable but include it in the model for empirical completeness.*

5. Data and methodology

Data for this analysis come from surveys conducted for the Mexican Migration Project (MMP) of the University of Pennsylvania and the Universidad de Guadalajara. Questionnaires were administered to 725 randomly selected households in three distinct communities in the central Mexican state of Zacatecas: Zacatecas, the capital city, Jerez, a large commercial town, and Las Uvas, a fictitious name for a rural village near Jerez. Data was collected for Zacatecas in 1994-95, and for Jerez and Las Uvas, in 1995-96. Although the state is relatively poor with extensive U.S. migration (Dagadog, 1975; Durand *et al.*, 2000), international migration is not a forgone conclusion for educated residents living in the southern part of the state. This area is more economically developed and borders the states of Jalisco, Aguascalientes, and San Luis Potosí, whose capital cities all possess large urban labor markets.

Sites were selected for proximity to each other and to educational and employment centers. Moreover, their sharply contrasting characteristics affect how residents value schooling and allow for more generalized findings. Zacatecas (1995 population, 175,000) has numerous primary and secondary schools, several colleges and universities, low rates of U.S. migration, high rates of internal migration, and a relatively active labor market. Jerez (1995 population, 37,000) lies within commuting distance of Zacatecas and Fresnillo and serves as county seat and commercial center for surrounding agricultural communities. It offers schools and technical training through the high school level, and its location allows residents to work or study in neighboring cities. Nevertheless, Jerez has a long tradition of U.S. migration which permeates the local culture and economy. Las Uvas (1995 population, 1,200) is typical of rural agriculturally-based villages in the state. It is located off of a highway that connects Jerez and Fresnillo, and some residents work and study in these nearby cities. Many in Las Uvas do not possess enough land to sustain themselves through agricultural production, and U.S. labor migration is endemic.

Surveys were administered with the help of two trained Mexican research assistants during winter months when U.S. migrants were likely

to spend the holidays in Mexico. We sampled the three communities using two different sampling methodologies. The first method uses MMP methodology which involves surveying randomly selected occupied households using a census of all houses in representative neighborhoods of each site (or all dwellings, in the case of Las Uvas). This method yielded a sample of 558 households. The rate of refusal remained under 10 percent for all three communities and was due more to suspicion of outsiders than a systematic concern about revealing migration information.

The second method involved selecting previously surveyed students at random, with the intention of eventually merging student and household survey data for future analyses. Therefore, in each community, we randomly selected completed student surveys and obtained these students' addresses from school administrators. The procedure yielded an additional 167 households, increasing the sample size to 725 and boosting the statistical power of the analysis, but it also introduced the following biases. Surveyed students are present in school and are likely to be self-selected for their parents' and their own academic inclinations, some of which may reflect higher SES or greater interest in education. In addition, a third of the addresses given to us by administrators were incorrect, and we compensated by selecting alternate random households. It remains to be seen how the exclusion of these selected cases may bias the results. Nevertheless, after rerunning the analysis without these additional cases, I found no significant differences in the values, standard errors, or significance levels of the coefficients. Therefore, I include all cases and control for the school-based selection method in the model.

Following the MMP's enthnosurvey methodology, we solicited from the household head demographic, social, and economic data for all members of the household, regardless of age or current residence (Massey *et al.*, 1987). Migration history data on the first and last trips were obtained for anyone in the household who had ever been to the U.S. Household heads were asked to provide detailed life-history data on employment, marriage, property ownership, border crossings, and their most recent U.S. trip.

This analysis can be viewed as a form of demographic survival analysis where 'death' is dropping out of school. The analysis uses data for all children in these 725 households and follows their educational history from the time they entered primary school until the year they completed their schooling. The education histories terminate in three ways: right-

censorship for currently enrolled students, schooling completion, or reaching age 25.

An event-history file was thus constructed for each child, matching personal, parental, and household characteristics for each year the child was in school. For example, in the first year of a child's education history, the child is age six, has zero years of completed schooling, is enrolled in *primaria*, and has not experienced the event of leaving school. If the child completes only *primaria*, she will have a seven year history, with the seventh year registering an age of 12, six years of completed schooling, enrollment in *secundaria*, but with the experience of the event of leaving school that annuls the effect of the enrollment. This treatment of leaving school does not distinguish between students completing one academic level without entering the next and those entering the next academic level who leave during their first year. However, because the unit of analysis is person-years, this inability to distinguish between these two patterns is not likely to have a significant impact. Children of any age who had never entered school were eliminated from the analysis, because they never entered the risk group for leaving school. Of the 3,274 children captured by the MMP Surveys, 301 or 9.2 percent never entered *primaria*, mostly because they were under age six. Because the MMP Survey includes children as old as 66, the majority of the sample consists of children no longer enrolled.

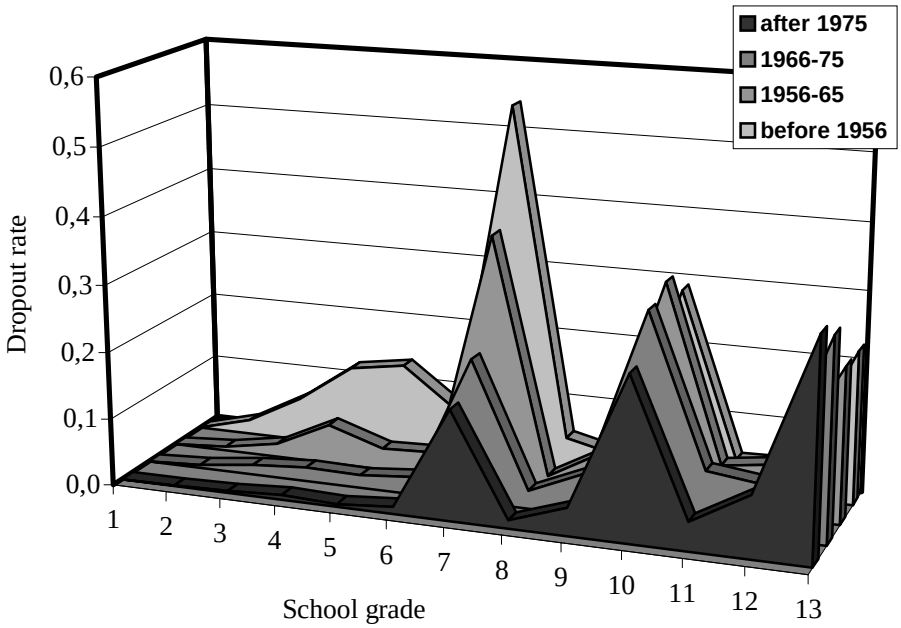
The analysis relies on several assumptions. First, all currently and formerly enrolled children are assumed to begin primary school at age six. Based upon the starting age distribution of another data set of 7,600 student surveys (see Kandel and Kao, 1999), this assumption appears reasonable. Next, because of data limitations, the model does not control for prolonged interruptions in schooling or grade repetitions. According to data from the student surveys noted above, 21 percent of students repeated a grade – usually first grade – and 7.5 percent took a leave of absence from school, typically for one to two years. Results from the cited analysis show a negative correlation between grade repetition and academic aspirations. Although there is little support in the education literature for a causal relationship between grade repetition and future educational outcomes, the omission of a measure of grade repetition may slightly bias outcomes for a small portion of the sample.

Two advantages of event history analysis over conventional statistical methods are its ability to deal with censoring (e.g. children who were still in school at the time of the survey) and time-dependent independent

variables. More importantly, event history analysis orders events according to when they occurred, which yields greater assurance about the direction of causality.

I use a non-proportional odds model known as complementary log-log. It treats one of the more problematic assumptions of the standard logit model, namely the occurrence of 'tied' events which occur within the same unit of time measure (Allison, 1995). Standard errors and test statistics were adjusted for household clustering using the method of White (1982). The model produces logit coefficients directly interpretable as positive or negative impacts. The following transformation converts coefficients to changes in odds: *Percentage change in the odds of an event = 100% x (exp(coefficient) - 1)*

Figure 1
Dropout rates for four birth cohorts
by school grade



Dropout rates by birth cohort for each school grade are displayed in Figure 1. They are computed by dividing the number of dropouts by the number of children enrolled. The event of dropping out occurs prior to enrollment in the following grade; children who drop out in 7th grade as shown in Figure 1 have graduated from 6th grade and did not enter 7th grade. Figure 1 illustrates that dropout rates, which escalate at the academic junctures of 6th, 9th, and 12th grades, have shifted over time with increased educational expansion in Mexico over the past 50 years (García and Suárez Zozaya, 1994). Compared to older birth cohorts, children born after 1975 are more likely to leave school after grade 12 and less likely to drop out after grade 6. The opposite is true for children born before 1956. Nevertheless, Figure 1 indicates that patterns of leaving school are similar for all children in the sample, insofar as they occur primarily at one of three critical junctures. Literature on Mexican education suggests that these three academic levels represent distinct enough phases in children's life histories (see Prawda, 1987; Levinson, 1999) to be evaluated separately for determining the impact of U.S. migration on educational attainment.

Running models separately by child characteristics such as academic level or gender may provide useful results if these divisions are justified. Balancing the addition of new information, however, is the loss of statistical power. I evaluated this trade-off by conducting a series of preliminary analyses. First, I ran separate models by sex and found surprisingly little difference in the size or significance levels of all covariates to justify separate models. Next, I ran an extensive series of models to test for differences by academic levels. These included interaction terms for academic levels and grade levels with each migration variable, as well as separate models by academic levels. Few enough interaction terms were significant to suggest that U.S. migration affects leaving school differently at different academic levels. I therefore concluded that the most effective way to model the likelihood of leaving school was to include all cases in the model and control for each grade.

Table 1 presents variable descriptions, means, and standard deviations. Covariates are divided into migration-related and control variables. Missing values accounted for a fraction of a percent of the cases for any given variable and were assigned the more conservative of the mean or median values of known values, based upon sex, community, age cohort, or some combination of the three. One exception was parental education levels in single parent households; they constitute nine percent of all

households in the sample and are generally headed by women. Because parents' education is a critical variable, I chose not to drop a large portion of my cases and used mean values of schooling based on age of spouse, sex of missing spouse, and community for cases for which I had complete information.

Table 1
Means and standard deviations of variables

Variables	Mean	S.D.
Child drops out of school	0.065	0.247
Migration variables		
Child has ever been to U.S.	0.033	0.179
A sibling made a U.S. trip within past three years	0.093	0.291
A sibling made a Mexico trip within past three years	0.023	0.150
Household head made a U.S. trip within past three years	0.148	0.355
Household head made a Mexico trip within past three years	0.035	0.184
U.S. experience of household head since three yrs. ago (months)	15.710	40.363
Estimated remittance of household head if in U.S.	8.422	29.295
Area of residence		
Las Uvas: village	0.158	0.365
Jerez: large town	0.361	0.480
Zacatecas: city (reference category)	0.482	0.500
School selected case	0.233	0.423
Household characteristics		
Wealth Index in person-year	1.740	1.688
Single parent household in person-year	0.069	0.254
Number of older siblings in person-year	2.626	2.532
Number younger siblings in person-year	2.246	1.722
Mother's years of schooling		
0-5 years (reference category)	0.547	0.498
6-8 years (primaria)	0.287	0.452
9+ years (secundaria+)	0.166	0.372
Father's years of schooling		
0-5 years (reference category)	0.484	0.500
6-8 years (primaria)	0.297	0.457
9+ years (secundaria+)	0.219	0.413

.../..

Other characteristics of child		
Born before 1956	0.101	0.301
Born between 1956-1965	0.201	0.401
Born between 1966-1975	0.364	0.481
Born after 1975 (ref. category)	0.334	0.472
Female	0.495	0.500
Grade 1	0.119	0.324
Grade 2	0.118	0.322
Grade 3	0.114	0.318
Grade 4	0.109	0.312
Grade 5	0.102	0.303
Grade 6	0.096	0.294
Grade 7	0.088	0.283
Grade 8	0.062	0.241
Grade 9	0.058	0.233
Grade 10	0.050	0.218
Grade 11	0.033	0.178
Grade 12	0.028	0.166
Grade 13 (reference category)	0.020	0.15
Number of cases (person-years)	24,292	

Seven variables related to international and internal migration were constructed to measure different facets of migration while avoiding multicollinearity. The first variable takes and retains for all subsequent years the value of 1 from the year the child has any experience in the U.S. prior to leaving school. I assume that the experience is sufficiently important – either symbolically or because of legal status implications – to remain an influence throughout the child's education history. This is especially true for those born in the U.S. or who traveled to the U.S. within a few years prior to leaving school. The former have legal status in the U.S. which affects how they value education in Mexico, and the latter have a powerful recent experience to evaluate when considering occupational alternatives. For those who have greater numbers of years between their migration experience and their dropout year, the variable may not accurately reflect depreciation of the experience over time. The second and third variables indicate whether any sibling took a trip to the U.S. or internally within the past three years of the person-year. The fourth and fifth variables similarly measure recent international and internal migration for the household head. The sixth migration variable represents

months of accumulated U.S. experience of the household head from his or her very first trip until three years prior to the person-year.

The seventh variable is an estimate of monthly U.S. remitted earnings for any given year in which the household head made a U.S. trip. This variable was computed as follows. First, monthly remittance amounts for all migrants reporting remittances were converted to logged constant 1990 U.S. dollars. These amounts were estimated using household head characteristics which included: duration of most recent trip, age of household head when trip was initiated, number of prior U.S. trips, legal status, years of schooling, and gender. The resulting equation was then used to estimate a monthly remittance amount which was exponentiated and included in the model.

The model controls for community context, with the city of Zacatecas as the omitted category. At the household level, I control for wealth with an index that includes house, farmland, lot, and business ownership. The index, reflecting the acquisition or sale of assets over the course of the child's education history, ranges from 0 to 17, with a value of 1 assigned to each asset. To make assets roughly equivalent, houses were divided into high and low quality, land was divided into less and more than four hectares, and land plots with houses were differentiated from those without. Household wealth may indicate higher socioeconomic standing or the tying or freeing up of remittances which could be applied toward educational expenses.

The model controls for whether the household was headed by a single parent under the assumption that a missing parent would affect the household members economically or psychologically in ways affecting educational attainment. The model also controls for resource dilution and labor contributions of siblings with variables for number of older and younger siblings in the person-year (Blake, 1989). Education levels of both parents are included using dummy variables for having completed *primaria* or *secundaria* and beyond, with less than six years of schooling as the reference category. The model also controls for children's sex and birth cohort. Because some MMP surveys from Zacatecas were conducted as early as 1994, I selected the most recent age cohort as those born after 1975, a range of 19 years to the survey date. Other birth cohorts were selected at ten year intervals from 1975. The presence of grade dummy variables effectively controls for children's ages.

6. Results

Results are shown on Table 2 and they support several of the hypotheses. None was made about the impact of a child's own U.S. experience on leaving school, and the results indicate a reduction in the likelihood of leaving school. Although such a relationship might appear counter-intuitive, it accords with a related study of academic aspirations which uses student survey data collected during the same period of fieldwork (Kandel and Kao, 1999). The most likely explanation is that students with early U.S. experience prior to beginning their labor histories come from households with sufficient resources to visit the U.S. as tourists. A variant of this explanation is that with greater exposure to the U.S. education system and labor market, they are less likely to take a parochial view of schooling in Mexico. Many Mexican parents recognize the value of knowing English to secure employment in the U.S. as well as in Mexico, and, circumstances permitting, they will migrate as a family early in the family's life-cycle so that their children acquire language skills at a young age.

Table 2
Coefficients from logistic regression
predicting a child will drop out of school

Variables	Coef.	S.E.
Migration variables		
Child has ever been to U.S.	-0.423 *	0.183
A sibling made a U.S. trip within past three years	0.227 **	0.090
A sibling made a Mexico trip within past three years	-0.493 **	0.164
Household head made a U.S. trip within past three years	0.076	0.099
Household head made a Mexico trip within past three years	-0.147	0.166
U.S. experience of household head since three yrs. ago (months)	-0.004 **	0.001
Estimated remittance of household head if in U.S.	0.000	0.001
Area of residence		
Las Uvas: village	1.232 **	0.111
Jerez: large town	0.534 **	0.106
Zacatecas: city (reference category)	---	---
School selected case	-0.551 **	0.100

…/…

Household characteristics			
Wealth Index in person-year	-0.070	**	0.023
Single parent household in person-year	0.130		0.125
Number of older siblings in person year	-0.040	*	0.016
Number younger siblings in person year	-0.001		0.025
Mother's years of schooling			
0-5 years (reference category)	---		---
6-8 years (primaria)	-0.408	**	0.092
9+ years (secundaria+)	-0.850	**	0.173
Father's years of schooling			
0-5 years (reference category)	---		---
6-8 years (primaria)	-0.476	**	0.103
9+ years (secundaria+)	-1.133	**	0.156
Other characteristics of child			
Born before 1956	0.598	**	0.155
Born between 1956 - 1965	0.194	*	0.096
Born between 1966 - 1975	0.211	**	0.076
Born after 1975 (ref. category)	---		---
Male	0.113	*	0.055
Grade 1	-18.558	**	0.141
Grade 2	-4.705	**	0.370
Grade 3	-3.496	**	0.265
Grade 4	-2.753	**	0.177
Grade 5	-2.923	**	0.215
Grade 6	-2.939	**	0.198
Grade 7	-0.387	**	0.118
Grade 8	-2.774	**	0.195
Grade 9	-1.852	**	0.167
Grade 10	0.045		0.107
Grade 11	-1.421	**	0.170
Grade 12	-1.353	**	0.175
Grade 13 (reference category)	---		---
Intercept	-0.71	**	0.192
-2 x log likelihood	7831.86	**	

* p < .05 ** p < .01

Later, before the oldest children reach adolescence, the family will often return to Mexico where teenagers grow up in a more traditional and supervised environment (Kandel, 1996).

In contrast, U.S. migration by a sibling increases the likelihood of leaving school. The result supports the hypothesized negative impact of

sibling migration on children's education, which I argue is the result of an example of an alternative mobility path by someone close in age. An alternative explanation is that sibling migration increases the need for paid and unpaid work by other children that increases the likelihood they will terminate schooling. The data do not include measures of part-time paid or unpaid work, but the student survey data described previously indicate a small but significant correlation (0.07) for male students between having a sibling currently in the U.S. and hours of unpaid domestic help during the prior week.

Were this explanation correct, we would expect to see the same results for sibling trips made within Mexico. Although different in character, duration, and financial impact, internal migration trips also deprive households of unpaid labor. Nevertheless, Table 2 indicates that such trips are associated with a reduced likelihood a child will leave school. The result supports the hypothesis that internal migration by siblings is associated with higher education levels and interest in education, either by siblings or within households. Moreover, the student survey data indicate no impact of internal sibling migration on hours of paid or unpaid work by male or female students. Student survey data has the weakness of selectivity; children who leave school do not appear in the sample. Nevertheless, we would expect to see differences in labor activity for working students, and this is not the case.

The results for recent trips by household heads are insignificant, although the signs and sizes of the coefficients support the hypothesis of lower parental influence for recent trips. The lack of statistical significance cannot be attributed to the greater likelihood of sibling trips compared to household head trips, even though the mean number of children is five in the surveyed region; Table 1 indicates that household heads have a greater frequency of internal and international trips compared to all siblings.

Recent parental trips are strongly associated with prior patterns of migration, and it is the latter which is significant. As hypothesized, prior migration experience, which reflects accumulated wealth – a positive influence for children's education outcomes – lowers the likelihood of a child leaving school. Transforming this coefficient into odds coefficients, the results suggest that each month of U.S. experience by the household head reduces the odds of a child leaving school by 0.4 percent, and each year reduces the odds by about 5 percent. Such a result needs further analysis to ascertain to what extent of household head migration this

relationship holds, particularly for migrants with extensive migration histories.

After controlling for the variants of U.S. and internal migration above, as well as household wealth, the variable for estimated monthly remittance amount has no significant impact. Two reasons may explain this. First, when included in the model without other migration variables, it approaches significance in the expected direction. This suggests that other migration variables – in particular, prior U.S. experience – are capturing economic effects of migration, as indicated by a correlation coefficient of 0.41 between these two variables. Second, household wealth may also capture this economic impact, and dropping it from the model increases the significance level of the remittance coefficient. Nevertheless, it should be noted that removing migration variables individually from the analysis did not markedly alter the size or significance of the other migration variable coefficients.

Results for control variables behave as expected. At the community level, residence in Las Uvas or Jerez strongly and significantly increases the likelihood of leaving school compared to residence in Zacatecas; in the smaller communities, education levels are lower, options are fewer, labor demands are greater, and U.S. migration is far more prevalent.

Being in the school-selected sample is negatively associated with leaving school, reflecting a self-selection process found for students who attend school and respond to surveys compared to those who do not. In addition, since many of the addresses given to us by school administrators for these cases were incorrect, the surveyed cases may indicate greater conscientiousness on the part of parents that is associated with a stronger interest in schooling.

At the household level, accumulated wealth reduces the likelihood of leaving school, and given its modest but significant correlation of 0.14 with accumulated migration experience, it supports the positive economic effect of migration on education, as well as positive impacts described in the education literature. While the presence of younger siblings has no impact on the likelihood of dropping out, the existence of older siblings reduces it. This result supports the traditional contention of some parents that the eldest children have a greater obligation to leave school early to contribute to household support. Living in a single parent household has no significant impact on the likelihood children leave school, although the sign of the coefficient is in the right direction. The impact of parental education behaves as expected for mothers and fathers.

The results for children's birth cohorts reflect educational expansion in Mexico over the past 40 years, with older cohorts of children having significantly higher probabilities of leaving school compared to the most recent reference category of children born after 1975.

Male students have a greater likelihood of leaving school. However, this result tends to vary across childen's academic levels. Female students in general exhibit more positive academic outcomes (e.g. grades, aspirations, days absent) compared to their male counterparts. This results partly from socialization and partly from labor force demands placed on boys at earlier ages (Kandel, 1996). However, at the *preparatoria* level, female students tend to have higher dropout rates because of marriage, and rural females at all levels tend to drop out earlier because of household resource allocation patterns favoring future male breadwinners. Finally, in the past, social norms may have discouraged additional education for women that made them less attractive marriage partners.

Finally, the grade variables exhibit fairly consistent results; children enrolled at all grade levels exhibit lower likelihoods of dropping out of school compared to those with 12 years of schooling completed (grade 13), and the magnitude of the effect declines with higher grades. The very large value for children in grade 1 simply reflects the few cases of children with zero years of schooling who actually were enrolled.

7. Discussion

In this analysis, I overcame constraints of other studies by modeling educational outcomes using retrospective data which time-orders events and characteristics of interest. I analyzed the impact of five facets of international and internal migration on the likelihood that Mexican children would leave school: the economic impact of migrant remittances; recent versus older accumulated migration; household head versus sibling migration; internal versus international household migration; and a child's own U.S. migration.

The results for the financial impact of U.S. migration, operationalized as estimated monthly remittances, had no apparent impact on children's likelihood of leaving school. Although I constructed this variable in such a way to reduce multicollinearity with the two other variables measuring U.S. migration by the household head, some overlap in measurement still occurs. When the model is run without including the prior experience of

the household head and without an indicator of a recent U.S. trip by the household head, the variable for remittances is negative and approaches significance, as expected.

The results for U.S. experience of the household head accumulated since the first trip until three years prior to the person-year in the analysis, provide support for my hypothesis that prior migration experience is positively associated with children's educational attainment. As measured in this analysis, such prior migration embodies the economic benefits without the drawbacks of U.S. migration, because a significant amount of the household head's migration experience may have occurred earlier in the family life cycle, often before the household head's children are born. Consequently, its effect due to parental absence may be minimal, while its economic impact – particularly if U.S. earnings are invested in housing, vehicles, or land – continue to be felt throughout childhood.

Also as hypothesized, U.S. migration by the household head has a more benign effect on the likelihood that children will leave school than does U.S. migration by a sibling. I argue that recent experience by the father acts as less of an impetus for the child to leave school, when compared to sibling migration. The latter provides a role model for migration success for someone closer in age and circumstance, thereby providing more realistic basis for forming expectations and making decisions about employment prospects in the U.S.

The same appears to be the case for trips within Mexico. Sibling internal migration was found to impact positively children's educational attainment, while sibling international migration had the opposite effect. This finding has support in the empirical literature on internal migration in developing countries.

I made no hypothesis about a child's own migration. The result for this variable was a positive outcome which reduced the likelihood of leaving school. The overwhelming majority of children with U.S. migration experience prior to completing their schooling come from Jerez and Las Uvas. One explanation for this positive effect is that parents who expose their children to the U.S. but raise them in Mexico have strong preferences for education that surpass the influences of migration which discourage additional schooling. It may also signal a certain degree of family unity that can support migration as a complete unit.

The connection between international labor migration and family welfare is not well understood; no studies have been dedicated solely to children's educational outcomes, and few examine to what extent children

in developing countries reproduce the migration, employment, and family formation patterns of their parents. The consequences of ignoring this phenomenon are significant. Remitting earnings offers migrants a rather unique opportunity to improve the welfare of their families over the long-term, thereby ensuring that their children have more choices than those offered by low skilled labor markets in Mexico and the U.S. Understanding how families can be economically supported from international labor migration while minimizing its minimum negative impacts is a relevant and important issue for many countries. In addition, improving education policies in developing countries requires an understanding of young people's incentives and motivations, particularly in international migrant communities where incentives for education may be particularly confounded.

References

ALARCÓN, R. (1992), "Norteñización: Self-perpetuating migration from a Mexican town", in: J. Bustamante, R. Hinojosa and C. Reynolds, eds., *U.S.-Mexico Relations: Labor Market Interdependence*, Stanford, California, Stanford University Press, p. 302-318.

ALLISON, P. (1995), *Survival Analysis Using the SAS System*, Cary, North Carolina, SAS Institute.

ASTONE, N., and S. MCLANAHAN (1991), "Family structure, parental practices, and high school completion", *American Sociological Review*, vol. 56, p. 309-320.

BLAKE, J. (1989), *Family Size and Achievement*, Berkeley, University of California Press.

BLAU, P., and O. DUNCAN (1967), *The American Occupational Structure*, New York, Wiley.

BRUCE, J., and D. DWYER (1988), *A Home Divided: Women and Income in the Third World*, Stanford, California, Stanford University Press.

BUVINIC, M. (1990), "The vulnerability of woman-headed households: Policy questions and options for Latin America and the Caribbean", Working paper prepared for the Economic Commission for Latin America and the Caribbean, Conference on Vulnerable Women, November 26-30, Vienna.

CHASE-LANSDALE, L., and E. HETHERINGTON (1990), "The impact of divorce on life-span development: Short and long term effects", in: P.B. Baltes, D.L. Featherman, and R.M. Lerner, eds., *Life Span Development and Behavior*, vol. 10, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum, p. 105-150.

CHISWICK, B. (1979), "The economic progress of immigrants: Some apparently universal patterns", in: W. Fellner, ed., *Contemporary Economic Problems 1979*, Washington D.C., American Enterprise Institute for Public Policy Research, p. 359-399.

CRAIG, J.E. (1981), "The expansion of education", *Review of Research in Education*, vol. 9, p. 151-169.

DAGADOG, W. (1975), "Source regions and composition of illegal Mexican immigration to California", *International Migration Review*, vol. 9, p. 499-511.

DURAND, J., W. KANDEL, E. PARRADO, and D. MASSEY (1996), "International migration and development in Mexican communities", *Demography*, vol. 33, p. 249-264.

DURAND, J., D. MASSEY and F. CHARVET (2000), "The changing geography of Mexican immigration to the United States: 1910-1996", *Social Science Quarterly*, vol. 81, p. 1-15.

ESPINOSA, K., and D. MASSEY (1997), "Undocumented migration and the quantity and quality of social capital", *Soziale Welt*, vol. 12, p. 141-162.

GARCÍA MUÑOZ, H., and D. SUÁREZ ZOZAYA (1994), *Perfil Educativo de la Población Mexicana*, Aquascalientes, Ags., INEGI.

GARFINKEL, I., and S. MCLANAHAN (1986), *Single Mothers and Their Children: A New American Dilemma*, Washington, D.C., Urban Institute Press.

GUEVARA NIEBLA, G. (1992), "El malestar educativo", *Nexos*, vol. 15, p. 21-36.

GOZA, F., E. RIOS-NETO and P. VIEIRA (1993), "Consequences of temporary out-migration for families left behind: The case of Jequitinhonha Valley, Brazil", in: *Internal Migration of Women in Developing Countries*, New York, United Nations.

GRINDLE, M. (1988), *Searching For Rural Development*, Ithaca, Cornell University.

IMF (1998), "Balance of payments", *Statistics Yearbook*, Washington, D.C., IMF.

INEGI (Instituto Nacional de Estadistica Geografia y Informatica) (1993), "Caracteristicas educativas", Aguascalientes, Ags., INEGI.

ITURRIAGA, J. (1994), *La Estructura Social y Cultural de México*, Mexico City, Fondo de Cultura Económica.

JONES, R. (1995), *Ambivalent Journey: U.S. Migration and Economic Mobility in North Central Mexico*, Tucson, Arizona, University of Arizona Press.

KANDEL, W. (1996), "The impact of international labor migration upon educational attainment within Mexican migrant households: Preliminary qualitative results from fieldwork", Paper presented at the *Coloquio Internacional: Las Relaciones Mexico-Estados Unidos Desde La Perspectiva Regional*, August, 1996, San Luis Potosí, SLP, Mexico.

KANDEL, W., and G. KAO (1999), "Shifting orientations: How U.S. labor migration affects children's aspirations in Mexican migrant communities", *Social Science Quarterly*, vol. 81, no. 1, p. 16-32.

KANDEL, W., and D. MASSEY (2002), "The culture of Mexican migration: A theoretical and empirical analysis", *Social Forces*, vol. 80, no. 3, p. 981-1004.

KREIN, S., and H. BELLER (1988), "Educational attainment of children from single-parent families: Differences by exposure, gender and race", *Demography*, vol. 25, p. 221-234.

LEVINE, S., and C. CORREA (1993), *Dolor y Alegría: Women and Social Change in Urban Mexico*, Madison, Wisconsin, University of Wisconsin Press.

LEVINSON, B. (1999), "Una etapa siempre difícil: Concepts of adolescence and secondary education in Mexico", *Comparative Education Review*, vol. 43, p. 129-161.

LLOYD, C., and A. BLANC (1996), "Children's schooling in sub-Saharan Africa: The role of fathers, mothers, and others", *Population and Development Review*, vol. 22, p. 265-298.

LÓPEZ CASTRO, G. (1986), *La Casa Dividida*, Zamora, Michoacán, Mexico, Colegio de Michoacán.

MASSEY, D., R. ALARCÓN, J. DURAND, and H. GONZÁLEZ (1987), *Return to Aztlan*, Berkeley, University of California.

MASSEY, D., and E. PARRADO (1994), "Migradollars: The remittances and savings of Mexican migrants to the U.S.", *Population Research and Policy Review*, vol. 13, no. 1, p. 3-30.

MINES, R. (1981), *Developing a Community Tradition of Migration: A Field Study in Rural Zacatecas, Mexico and California Settlement Areas*, Monographs in U.S.-Mexican Studies no. 3, La Jolla, California, Program in United States Mexican Studies, University of California at San Diego.

MULKEY, L., R. CRAIN, and A. HARRINGTON (1992), "One-parent households and achievement: Economic and behavioral explanations of a small effect", *Sociology of Education*, vol. 65, p. 48-65.

PALAFOX, J., J. PRAWDA, and E. VELEZ (1994), "Primary school quality in Mexico", *Comparative Education Review*, vol. 38, no. 2, p. 167-180.

PEÑALOSA, F. (1968), "Mexican family roles", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 30, p. 680-689.

PRAWDA, J. (1987), *Logros, Inequidades y Retos del Futuro del Sistema Educativo Mexicano*, Mexico City, Grijalbo.

PSACHAROPOULOS, G., E. VELEZ, A. PANAGIDES, and H. YANG (1996), "Returns to education during economic boom and recession: Mexico 1984, 1989, and 1992", *Education Economics*, vol. 4, p. 219-231.

REICHERT, J. (1981), "The migrant syndrome: Seasonal U.S. labor migration and rural development in Central Mexico", *Human Organization*, vol. 40, p. 56-66.

REICHERT, J. (1982), "A town divided: Economic stratification and social relations in a Mexican migrant community", *Social Problems*, vol. 29, p. 411-423.

SELBEY, H., A. MURPHY, and S. LORENZEN (1990), *The Mexican Urban Household: Organizing for Self-Defense*, Austin, University of Texas.

SMITH, P., and M. METZGER (1998), "The return to education: Street vendors in Mexico", *World Development*, vol. 26, p. 289-296.

TAYLOR, E. (1987), "Undocumented Mexico-U.S. migration and the returns to households in rural Mexico", *American Journal of Agricultural Economics*, vol. 69, p. 626-637.

TODARO, M. (1989), "Education in developing countries", in: *Economic Development in the Third World*, New York, Longman.

WHITE, H. (1982), "Maximum likelihood estimaton of misspecified models", *Econometrica*, vol. 50, p. 1-25.

ZENTENO, R. (1998), "Crisis Economica y Determinantes de la Oferta de Trabajo Femenino Urbano en Mexico: 1994-1995", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 41.

ZOLLER-BOOTH, M. (1995), "The effects of father absence on Swazi children's preparedness for school", *Comparative Education Review*, vol. 39, p. 195-210.

ZOLLER-BOOTH, M. (1996), "Parental availability and academic achievement among Swazi rural primary school children", *Comparative Education Review*, vol. 40, p. 250-263.

JOSHI, Heather ; COOKSEY, Elizabeth C. ; WIGGINS, Richard D. ; MCCULLOCH, Andrew ; VERROPOULOU, Georgia and Lynda CLARKE, 2003. « Diverse family living situations and child development : a multilevel analysis comparing longitudinal evidence from Britain and the United States », *Education, family and population dynamics*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 329-356.

DIVERSE FAMILY LIVING SITUATIONS AND CHILD DEVELOPMENT: A MULTILEVEL ANALYSIS COMPARING LONGITUDINAL EVIDENCE FROM BRITAIN AND THE UNITED STATES[1]

Heather JOSHI
Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education

Elizabeth C. COOKSEY
Department of Sociology and
Center for Human Resource Research, The Ohio State University

Richard D. WIGGINS
Department of Sociology, City University and
Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education

Andrew McCULLOCH
Institute for Social and Economic Research, University of Essex

Georgia VERROPOULOU
Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education

Lynda CLARKE
Centre for Population Studies, London School of Hygiene and Tropical Medicine

---

1. H. Joshi, E.C. Cooksey, R.D. Wiggins, A. McCulloch, G. Verropoulou, and L. Clarke, "Diverse Family Living Situations and Child Development: a multi-level analysis comparing longitudinal evidence from Britain and the United States", *International Journal of Law, Policy and the Family*, 1999, vol. 13, no. 3, p. 292-314. Reprint by permission of Oxford University Press. This work is funded by the ESRC, grant L129251027 in the Programme 'Children 5-16: Growing into the 21st Century'. We are grateful to CHRR at Ohio State University, for providing a revised set of NCDS child test scores. Earlier versions of this paper were presented at the Conferences of the British Society for Population Studies, and the Royal Statistical Society, September 1998.

Abstract

This study uses national data from both Great Britain and the United States to examine the relationship between children's family history and their educational and behavioral development. We use a multivariate, multi-level modeling strategy to estimate heterogeneity both within and between families. Our results show that associations between family living situations and children's wellbeing appear to be mediated by levels of human, financial and social capital available to children. Contrary to expectations, we found no evidence that children with non-traditional family living experiences are any more likely to be negatively impacted in Britain than across the Atlantic where diverse living arrangements are more widespread.

Keywords*: Great Britain, United States, Family history, Child development, Living arrangements, Comparative analysis.*

Children growing up in most western industrialized countries today are experiencing much more diverse and fluid family living arrangements than have previous generations. As childbearing outside of marriage has become more common (Armitage and Babb, 1996; McLanahan and Sandefur, 1994; Smith *et al.*, 1996) and marital dissolution rates remain high (Bumpass *et al.*, 1995; Haskey, 1996), greater proportions of children are spending at least a part of their lives with a lone parent, usually the mother (Garasky and Meyer, 1996; Haskey, 1998a, 1998b). Children are also more likely to experience living with a stepparent (Cherlin and Furstenberg, 1994; Haskey, 1994).

Such changes in family arrangements have brought benefits of greater freedom to at least some adults, but how have they affected the children? McLanahan (1997) notes that the pendulum of opinion on the effect of non-traditional family living in determining children's wellbeing has swung from pessimism to optimism and back toward pessimism again over the past few decades. She writes that

> "After a decade of research, a new consensus has emerged with regard to the effects of family structure on children: children who grow up with only one biological parent are less successful, on average, than children who grow up with both parents. These differences extend to a broad range of outcomes, and they persist into adulthood." (McLanahan, 1997, p. 37)

The investment of material, emotional and social resources is likely to be more abundant and effective when two parents work together than in other family arrangements (McLanahan and Sandefur, 1994). Some therefore argue that the enterprise of child rearing is more likely to succeed if undertaken by two adults rather than one (Popenoe, 1993), and a less conventional upbringing may be detrimental to child development.

But are these suppositions always correct? Might new modes of family life offer new models of socialization in which children can also flourish? This may be especially true when "intact" partnerships are highly conflictual (Amato *et al.*, 1995; Jekielek, 1998). If children thrive on family stability, then although the arrival of a step-parent may increase economic resources and widen social networks relative to those available in single-parent families, the social capital available to children from their residential parent may be diminished when a new adult moves in (Cooksey, 1997). Single parents do not always lack resources, and children may well have more resilience than commonly assumed when viewed simply as vessels for parental investment. Further, the processes and dynamics of family life may be managed to minimize damage to children by both family members themselves and the wider society. An alternative viewpoint therefore sees unconventional family forms as neither necessary nor sufficient conditions for children to fail, particularly when they become sufficiently common to be tolerated rather than stigmatized.

In this paper we look at child outcomes in different family settings using national data from both Great Britain and the United States. We consider both the cognitive attainment and behavioral adjustment of children, and take a more dynamic view of family structure than has generally been modeled. To place our findings in context, we begin by presenting information pertaining to children's living situations in both countries.

1. The diversification of children's families: Great Britain and the United States

Great Britain and the United States are two industrial countries where recent demographic trends in marriage and fertility have resulted in the most diversification in family living. Around one third of infants

in both countries are born to unmarried mothers, although in the United States this figure varies considerably by race/ethnicity: 70 percent of non-Hispanic blacks and 41 percent of Hispanics are born out of wedlock, compared with only 22 percent of non-Hispanic whites (Ventura *et al.*, 1998). In Britain, 12 percent of all children lived with single parents in 1991 (Haskey, 1998a); in the United States in 1990 the corresponding figure was 28 percent (Garasky and Meyer, 1996). In both countries single parents are predominantly mothers (Cancian and Meyer, 1998; Clarke *et al.*, 1997). One reason for fewer lone-parent families in the UK is that about half of the British children born outside legal marriage are born within cohabiting unions (Office of National Statistics, 1997). Another is the different risk of partnership dissolution.

In Britain where approximately 41 percent of marriages are projected to end in divorce (Haskey, 1994) Haskey estimates that children born to married parents face a 28 percent risk of divorce before the age of sixteen (Haskey, 1997). American children born to married parents face a 45 percent risk that their parents will divorce in the next eighteen years (Bumpass, 1984), as over one half of all marriages end in divorce (Bumpass *et al.*, 1995). Family fission has also been accompanied by an increase in stepfamilies (Cherlin and Furstenberg, 1994; Haskey 1994). Although the rates of divorce and lone parenting are higher in the United States, Britain appears closer to the United States than to its European neighbors in terms of these demographic trends.

Outcomes for children

Studies that attempt to identify family factors affecting children's attainments can be found in the economic, sociological, demographic and psychological literature (for example, Amato *et al.*, 1995; Burghes, 1994; Cherlin *et al.*, 1991; Cherlin and Furstenberg, 1994; Cockett and Tripp, 1994; Corak, 1998; Ermisch and Francesconi, 1996; Ferri, 1976; Gregg and Machin, 1999; Kiernan, 1992, 1996; Kiernan and Hobcraft, 1997; McLanahan and Sandefur, 1994; Marmer, 1997; Mott, 1993; Mott *et al.*, 1997; Rodgers and Pryor, 1998; Thomson *et al.*, 1994; Wadsworth and Maclean, 1986). Each places a somewhat different framework around the issue. Economists, for example, emphasize the quantity and quality of family resources allocated to children and note how changing family circumstances might alter them (Haveman and

Wolfe, 1995). They therefore see divorce as potentially reducing economic resources available to children, whereas marriage/remarriage can alleviate economic hardships (Beller and Chung, 1992).

Sociologists have incorporated Coleman's (1988) concept of social capital into their models. Since social capital includes time that parents spend engaged with their children, it is diminished if parents are either absent or uninvolved (Cooksey and Fondell, 1996). Although children living in stable single-parent households are more likely to be economically poor (Bianchi, 1993), they may have more social capital available to them than children living in situations where the resident parent takes a (new) partner, if this new adult competes for the parents' time and attention.

Sociologists and developmental psychologists stress the importance of parents as role models for a child's cognitive, emotional and personality development (McLanahan and Bumpass, 1988). Their use of a life-course perspective also focuses attention on the timing of events within an individual's life. The effect of a change in family structure may differ depending on the age of the child when it occurs, the degree of antagonism between the adults involved, and the subsequent marital choices of one or both parents (Seltzer, 1994). Finally, psychologists also emphasize the role that stressful events can play in undermining child development. The arrival of a stepparent, for example, may be accompanied by further disruptions such as the move to a new neighborhood and/or school. These may well offset the benefits of additional economic resources and have adverse effects on child well-being (Amato, 1993; Coleman and Ganong, 1990).

Although many studies across these disciplines find a negative association between various types of non-traditional family living on the one hand, and child outcomes on the other, there are also a number of exceptions to this overall pattern. Smith *et al.* (1997), for example, found very little evidence relating parental absence with young children's test scores, and in fact found that children of divorced lone mothers sometimes fared better on academic test scores. Cooksey (1997) found that differences in children's cognitive ability scores by family background did not persist when further measures of social, human and financial capital available to the children were included in the models. Smith *et al.* (1997) also found their family structure estimates disappeared when income was controlled and suggest that poverty may be especially important for preschool-aged children. In

contrast, McLanahan and Sandefur (1994) found the effects of household structure relatively unchanged when income was added to their models. It may be that the social stressors accompanying a change in family structure increase with age (Smith *et al.*, 1997) and take precedence over changes in family economic situations.

The association between a parent's absence and child behavior problems is more consistently positive than with children's cognitive attainment (see for example, Cooksey *et al.*, 1997; Hanson *et al.*, 1997; Pagani *et al.*, 1997). However, the recency of the absence also matters as many children successfully adapt to their changed family circumstances after a crisis period, typically lasting for about two years (Chase-Lansdale and Hetherington, 1990).

Much of the research reported on above has been based on samples of children in the United States and Canada. We can draw similar conclusions, however, from analyses of British children. For example, evidence on British adolescents found no adverse effects of family structure on their life satisfaction, but did find children living with two parents had higher levels of self-confidence (Brynin and Scott, 1996). Using data from the second generation of National Child Development Study (NCDS), Wiggins and Wale (1996) also found no significant difference in numeracy and literacy between the children of lone mothers and two-parent families when other characteristics of the parents and child were controlled.

There is also a growing body of evidence suggestive of longer-term outcomes associated with family breakup (Corak, 1998; Gregg and Machin, 1999; Kiernan and Hobcraft, 1997; Lefebvre and Merrigan, 1998; McLanahan and Sandefur, 1994; Richards, 1996; Rodgers and Pryor, 1998). Kiernan (1992) looked at early school leaving and early parenthood at ages 16 and 23 for original cohort members of the NCDS who either had or had not experienced various sorts of family disruption in childhood. Consistent with the results of others, she found the estimated coefficients of being in a step-family or a one-parent family at age 16, although moderated by the inclusion of additional controls, remained consistently significant. She has also since looked at the legacy of divorce for educational attainment, economic situation, partnership formation and dissolution and parenthood behavior when cohort members were aged 33 (Kiernan, 1997), and found that in most domains, children whose parents divorced had more negative experiences than those reared by two parents. These relationships

were attenuated for non-demographic adult outcomes by childhood financial hardship, however.

Both British and American studies using longitudinal data have shown that long before parents separate there are observable differences in their children's behavior when compared with children in marriages that remain intact (Cherlin *et al.*, 1991; Elliott and Richards, 1991). This suggests that divorce should be viewed as a process. It may involve conflict, poor parenting and other family dysfunctions that are significant in themselves for children's behavior problems (Rutter, 1981; Rodgers and Pryor, 1998). We also need to remember that children living in intact two-parent families are not immune to parental conflict either (Hess, 1995), and that marital conflict can be at least as harmful as parental separation for children's well-being (Amato *et al.*, 1995; Jekielek, 1998).

Previous research has tended to be country specific, though Cherlin *et al.* (1991) pioneered a cross-national comparative approach that is pursued in the present study. We compare British children of NCDS members with American children of a similarly aged subset of mothers from the National Longitudinal Survey of Youth (NLSY) to address two principal questions. First, how do children currently living with both natural parents differ from those who have experience of alternative family situations and family change, in terms of their cognitive skill levels and emotional maturity? Second, do any such differences persist once we allow for other known determinants of these measured outcomes? We make parallel analyses in two countries where the nuclear family is in different degrees of eclipse. This permits us to look for signs that the children living in a society where standard family forms are more prevalent are less well adjusted than in a society in which non-intact family forms are more commonplace.

2. Methods

2.1. Samples

We analyze children in two prospective longitudinal studies using the NCDS of the 1958 birth cohort from Great Britain and the NLSY linked mother-child files from the United States. These data sets have sufficient similarities to provide a strong resource for international

comparison. The NCDS is a study of over 17,000 people in Britain, born in one week in 1958 (see Ferri, 1993). Follow-up sweeps took place in 1965, 1969, 1974, 1981 and 1991. When respondents were age 33, information was additionally obtained on the children of 1 in 3 cohort members. The original nationally representative sample of the NLSY included 12,686 young men and women who were first interviewed in 1979 at ages between 14 and 22. This sample has been re-interviewed annually through 1996. Beginning in 1986, and biannually since then, the NLSY also collected data on children of the women in this cohort (Baker and Mott, 1989). We use data from the 1992 mother and child supplements. In order to facilitate comparisons between the two countries, the mother-and-child questionnaires of the NCDS include instruments imported from the NLSY.

The children in our sample have to be of an age to produce test scores: 5-17. To foster comparability between the two countries, we restrict our NLSY sample to children whose mothers were between 30 and 34 years old in 1992. From the NCDS we limit our sample to those children whose cohort member parent was the mother and resident with her child in 1991. These sample restrictions leave us with a total of 1546 children of 1039 mothers from the NCDS, and 2647 children of 1465 mothers from the NLSY.

Our sample definition clearly omits some children who have experienced family disruption: those living with single fathers or in non-parental care, for example. We are therefore unable to say anything about the development of this small number of children (approximately 7 percent of children age 5-17 in the NLSY and under 2 percent in the NCDS). The sample also omits families who have lost contact with either survey, who may perhaps have experienced more than a random share of family disruption. On the whole, however, retention rates for both datasets are very good. For example, 92 percent of eligible women of the NLSY were re-interviewed in 1992 (CHRR, 1995). Finally, the children in our samples do not constitute random samples as they are selected on mother's age – no child born to a mother over 28 (NCDS) or 29 (NLSY) is covered in this study. These data are instead more representative of children of younger mothers whose experience of family living arrangements may differ from that of children born to older parents.

2.2. Dependent variables

We use three measures of children's cognitive and behavioral development in our analyses. Children's cognitive development is measured by two sub-scales of the Peabody Individual Achievement Test (PIAT), available in both samples. The reading recognition sub-scale measures ability in oral reading, the mathematics score assesses ability in mathematics as taught in mainstream education. Instead of standardizing our test scores for the influence of age (Dunn and Markwardt 1970), we include linear and quadratic age terms as covariates in all our models. We therefore avoid concerns about the suitability of the available norms (Wiggins and Wale, 1996) but may have 'over-corrected' for some of the circumstances associated with early parenthood. When these scores are expressed relative to their maximum value, but with no adjustment for age, we find average scores close to 50 percent on each, marginally higher in the NCDS than the NLSY and marginally higher for reading than for maths.

We also use data on child behavior that may be more sensitive than academic measurements to family living situations. To assess children's emotional adjustment, we include data from both the Behavior Problems Index - BPI (Peterson and Zill, 1986), and the Rutter A Scale (Rutter *et al.*, 1970) in our analysis. The 28-item BPI was asked about all children in the NLSY, and of children under 7 years in the NCDS. The 18-item Rutter Scale was asked of older NCDS children. For each scale, the mother was asked if her child exhibited various elements of antisocial, anxious, headstrong, hyperactive or dependent behaviors. It has been suggested that the mother's own well-being may influence these reports. However, in the NCDS, for example, a measure of mother's mental well being (malaise) correlated only very weakly (0.03) with reports of child adjustment. Further, results from a meta-analysis of research on emotional and behavioral problems (Achenbach *et al.*, 1987) showed that parental responses were consistent with those of other informants such as teachers and mental health professionals. To compute our overall behavioral adjustment scores, we sum the individual responses, divide by the maximum possible, and subtract this number from 1. Our score thus rises as behavior improves, in line with the literacy and numeracy scores. On the whole the samples were relatively free of behavioral problems, with a mean score of 0.71 for NLSY and 0.75 for NCDS. Within each country, scores were slightly above aver-

age for children in intact families (0.74 in the NLSY and 0.75 in the NCDS). Descriptives for these and all other variables included in our analyses are presented in Table 1.

Table 1
Variable distributions: Children aged 5-17 in regression samples from the United States and the United Kingdom

Dependent variables	NCDS UK, 1991		NLSY US, 1992	
	Mean	Std Dev	Mean	Std Dev
PIAT Reading Recognition	0.51	0.24	0.49	0.22
PIAT Math Score	0.48	0.20	0.45	0.19
Behavioral adjustment [a]	0.75	0.17	0.71	0.20
Child level predictors				
Child's family history [b]				
Intact: child still lives with both natural parents*	0.74	0.44	0.52	0.50
Lone-Lone: mother alone - at birth and now	0.02	0.15	0.15	0.36
Joint-Lone: mother now alone, natural parents split	0.10	0.30	0.18	0.38
Lone-Step: step family now, mother alone at birth	0.02	0.14	0.05	0.22
Joint-Step: step family now, two natural parents at birth	0.11	0.32	0.11	0.31
Other child level predictors				
Child's age in months [c]	112.8	35.8	121.4	37.3
(Child's age - mean age) squared	1283.0	1424.5	1392.9	1445.2
Child's sex: Male*	0.51		0.50	0.50
Female	0.49		0.50	0.50
Child's race/ethnicity				
Hispanic*	n.a.		0.23	0.42
White	n.a.		0.42	0.49
Black	n.a.		0.34	0.48
Child's birth order	1.61	0.87	1.73	0.94
Family level predictors				
Mother's educational attainment [d]	1.89	1.34	2.17	0.86
Income (per head, £ per week (UK), $ per year (US)) [e]	71.99	40.45	7206.7	5009.6
Maximum no. of cases [f]	1526		2637	

* Represents omitted reference category in multivariate analyses.
Notes *a* to *f*: see next page.

a. Mother's report on child behaviour as a %, good behaviour scores high: Behaviour Problems Index for UK and US children 5-7, otherwise a subset of the Rutter Scale.
b. Mothers' partnership includes cohabitation and marriage.
c. Age enters as linear term and age-squared as deviation from mean squared/100.
d. Mother's highest educational qualification. UK: 0 = none to 5 = degree, US: 0 = less than high school to 4 = more than BA.
e. Family income for reported cases. For 470 and 430 cases where it was missing in UK and US respectively, income was imputed. Income enters models as log of per capita income.
f. Data present on at least one dependent variable, missing for the following number of cases: Reading, 70, 207; Maths, 87, 177; Behaviour, 144, 81, NCDS and NLSY.

2.3. Child level independent variables

The focus of the analysis is the child's experience of family change. Our measure reflects the child's family status at the time of birth and at the date of interview. There are relatively few children who have experienced multiple changes between these time points. We distinguish children

(1) whose parents were living together (married or cohabiting) at the birth of the child and are still living together as 'intact';
(2) born to a lone mother and currently living only with her;
(3) living with a lone mother after parental separation or divorce;
(4) living in a step-parent family, having been born to a lone mother, and
(5) living in a step family 'reconstituted' after natural parents parted company.

Where it is known whether the child's biological father joined the household after the child's birth, the child is assigned to the 'intact' category. Although this variable describes a child's family, it is still a child-level measure as children with the same mother may have different fathers.

Just over half the NLSY children and just under three quarters of the NCDS children are assigned to 'intact' families. This reflects the greater prevalence of family breakup in the United States than in Britain, but the comparison is exaggerated by an over-sampling of ethnic minority groups in the NLSY. The group of lone mothers who were also alone at the child's birth is much larger (15% compared with 2% of the NCDS) in the NLSY sample, where they are predominantly black. In both countries, but particularly Britain, most non-intact fami-

lies have involved a parental split, with re-partnering being relatively more common in the British sample.

We allow for the age of child by including in both a linear and quadratic term, as noted above. It must be remembered that the age of the child will also contain information about the age of the mother at the time of the child's birth. This is inevitable with samples of children based on a birth cohort (the NCDS especially). The child's sex is included to allow for differences in biological nature or gendered nurture affecting the scores. In the analyses using the NLSY we make a rough allowance for cultural differences in minority groups, as well as the fact that minorities were oversampled, by including indicators for non-Hispanic black and non-Hispanic white children. There are too few ethnic minority children in the NCDS sample to do the same. The child's birth order is included in both samples as first born children appear to be at a slight advantage, perhaps due to more parental attention and higher parental aspirations (Rutter, 1985).

2.4. Family level predictors

We include two indicators of parental resources in the models presented here: the mother's educational attainment and family income. The former is likely to have been determined before the child's birth, whereas the latter may have been affected by family change. In both countries mothers in non-intact families, particularly those who had entered motherhood without a partner, had lower levels of educational attainment than mothers in intact two-parent families.

The financial standing of the family, represented by the log of income per person, is included to see if children in poor families are in general at a disadvantage. It is also used to see whether the effects of family disruption on children operate through effects on the economic resources available to the child. Data on actual income was missing for a significant portion of cases: nearly one third of the British sample and about one sixth of the U.S. sample. We therefore decided to use ancillary information about the family's circumstances to impute income where it was missing, adopting a multiple imputation technique following Schafer (1997).[2]

---

2. The instruments used to impute missing income data in both samples include the presence of a partner in the household, the partner's school leaving age, the co-

In the British sample, estimates of mean imputed income exceed the mean for those 1069 cases where income is known. This implies that the average measured attributes of those with unmeasured income were characteristic of above-average income. This is consistent with a lower response rate to income questions from the wealthier respondents. In the NLSY sample, by contrast, imputed income is below average suggesting a different pattern of non-response, and also an important source of bias, had we proceeded to analyze only cases with non-missing income. We divided our estimates of family income by the number of family members and then logged it to provide a comparable estimate of the impact of a given proportional change. In both countries, intact families have higher income than families currently headed by a lone mother. Stepfamily income is quite close to that of two-parent intact families, particularly where the child was born to a couple.

In preliminary analyses we included additional possible regressors (Joshi *et al.*, 1998) but have chosen to discard items which were insignificant (e.g., duration since last family change), too highly correlated with variables already included (e.g., mother's age at first birth) or only available for one country (social housing). The resulting list is approximately comparable across the two countries, but not identical. In recognition of findings in the literature, we also included interactions of the family history terms with sex, and for the NLSY sample, with race**.** Only in the case of race was any estimate significant: white children in reconstituted families had better reading scores than either black or Hispanic children in comparable family living situations. For ease of comparison we present the additive results only.

The limited information about each child contained in the regressors also requires a technique that acknowledges that not all relevant factors are measured. The multi-level approach we use (described below) allows for such unobserved heterogeneity to have common elements between the different scores within a child, and between

---

hort member's education, and whether there were one or two earners in the family. For the NLSY sample we additionally include race, rural residence, mother's age, a measure of her self esteem (indexed by the 10-item Rosenberg scale, completed in 1980), and her score on the Armed Forces Qualifying Test (AFQT) as a measure of her cognitive skills. In the NCDS, car access and whether the family lives in social housing are additional predictors. The imputation was made on five draws of the random element in income, and the multi-level model estimated five times. Reported parameters are the average of these multiple estimates.

children, where more than one child is observed within the same family. In the NLSY, 835 mothers report at least two children, and 257 have at least three. For the NCDS sample, 396 mothers have at least two children, and 97 have at least three. This means that a little over 600 children in each sample were either only children or the sole members of their sibship of an age to be included in the study.

2.5. Statistical models

We model the cognitive and behavioral development of children within families using hierarchical linear modeling. This is a variant of the multiple linear regression model for data with a hierarchical nesting structure (Goldstein, 1995). Algebraically, consider the simplest multivariate multilevel model specification where y_{ijk} is the outcome score, i, for an individual child, j, in family k. No explanatory variables are included, but a set of dummy variables (z_{ijk}'s) indicates which response measure is present at level 1. We have an equation

$$y_{ijk} = \beta_{01}z_{1jk} + \beta_{02}z_{2jk} + \beta_{03}z_{3jk} + v_{1k} + v_{2k} + v_{3k} + u_{1jk} + u_{2jk} + u_{3jk} \quad (1)$$

which is equivalent to specifying three simple variance component models, one for each outcome, in a single formulation. The added appeal of the specification is that we are able to model the relationships between the outcomes as well as contrast the effect of controlling for the characteristics of the child and family. Associated with each intercept term (the β_0's) are two random terms, one capturing between family residuals (the v_k's) and another measuring residuals within families for each child (the u_{jk}'s). These define the covariance matrices at the child and family level. At the family level we have

$$var(v_{1k}) = \sigma^2_{v1}; \quad var(v_{2k}) = \sigma^2_{v2}; \quad var(v_{3k}) = \sigma^2_{v3}$$

and

$$cov(v_{1k}, v_{2k}) = \sigma_{v12}; \quad cov(v_{1k}, v_{3k}) = \sigma_{v13}; \quad cov(v_{2k}, v_{3k}) = \sigma_{v23}.$$

Similarly, at the child level, $var(u_{1jk}) = \sigma^2_{u1}$ and so on. The covariances at the family level record whether families whose children have poor math scores are also those in which children have poor reading scores and poor emotional adjustment. Similarly, the covariances at the individual level, estimate whether individual children who do poorly in reading also do poorly in math and are judged to be poorly adjusted

behaviourally by their mothers. Another important feature of these models is that the estimates are statistically efficient even when some of the children's outcomes are missing. We therefore reduce losses to our sample from incomplete data by adopting a method that allows cases to be included if up to two dependent variables are missing.

The inclusion of any additional child or family level characteristics as explanatory variables is straightforward. Algebraically, this is a natural extension of equation (1) where each new regression coefficient is multiplied by a dummy variable. Extending the model to include a child's age, x, we have:

$$y_{ijk} = \beta_{01} z_{1ijk} + \beta_{02} z_{2ijk} + \beta_{03} z_{3ijk} + \beta_{11} z_{1ijk} x_{jk} + \beta_{12} z_{2ijk} x_{jk} + \beta_{13} z_{3ijk} x_{jk} + v_{1k} + v_{2k} + v_{3k} + u_{1jk} + u_{2jk} + u_{3jk} \quad (2)$$

By systematically introducing explanatory variables we are able to assess not only the association of child and family characteristics with the three outcomes, but also their impact on the covariance structure. Both of the models described in equation (1) and (2) assume constant variance at levels 2 and 3.

To the extent that the modeling detects associations between the explanatory variables and the dependent variables it is tempting to interpret them as 'effects' upon outcomes. In fact this interpretation is only valid to the extent that the regressors are truly independent, not themselves determined by the dependent variable or other unmeasured factors. This paper does not explore what may have led to family disruption but proceeds on an assumption of exogeneity. It seems plausible that child development does not itself determine variables which have been previously established. This certainly applies to the child's age, sex, and birth order, and most probably to the history of family disruption and level of mother's education. Current financial circumstances may not have been generated by the child's development, but may also be the outcome of the adults' past history, including family disruption and their level of education. We therefore present models with and without the terms through which family structure may indirectly influence child development. We also note that we have no direct evidence that any association reveals a causal relationship, only the argument that the assumption of the independence of regressors is reasonably plausible.

3. Results

We present two sets of results. In the first model, presented in Table 2, we control for the child's age, sex, and our summary of their history of family living situations. Then in Table 3 we control for the full set of predictor variables. We report the 't' statistics as a general guide to the margin of error around each estimate. Where 't' is 2.0 or more, there is a 95% confidence limit which does not include zero. Estimates on the borderline may be indicative of a relationship that is not so well determined, and where 't' is close to zero there is no clear evidence for an association in either direction.

From Table 2 we can see that scores for reading, math, and in Britain behavioral adjustment, increase with age but at a diminishing rate. There is less of a systematic age pattern for behavior than for the cognitive scores. Girls also do better on reading and have fewer behavior problems reported than boys, but in Britain only they score lower in math. Regarding family history, most of the individual coefficients are at, or close to, significance, but the magnitude of the associations are modest. Put another way, children from non-traditional family backgrounds tend to fare worse, both educationally and behaviorally, than those in intact families, but the differences are not great. The largest differences with the omitted reference category of intact families are for the children whose mother was unpartnered at both birth and interview (lone-lone). The small British sample of such children scores nearly 7 percentage points worse for behavior. In both countries, their reading score averages around 6 and a half percentage points below that of children in intact families, but only in the United States is their math score significantly worse. Children of current lone mothers who had broken up with the child's father, also have lower behavior scores of approximately 5 and 6 percentage points in the NCDS and NLSY respectively than children from intact families. The estimated differences between reconstituted and intact two-parent families are small and generally statistically insignificant. However, children born to single mothers but currently living with a stepfather appear to do worse than children in intact families, particularly in terms of their behavior (–5.9 points in the NCDS and –6.0 in the NLSY).

As we had expected from previous findings, to the extent children in non-intact families appear to be at a disadvantage, it is more in terms

Table 2
Multivariate multi-level models for child scores controlling for age, sex of child and family situation

Component	NCDS (Britain)						NLSY (USA)					
	Reading		Math		Behavior		Reading		Math		Behavior	
Fixed	b*100	t	b*100	t	b*100	t	b*100	t	b*100	t	b*100	t
Constant	-13.43	10.7	-6.40	6.6	39.69	26.4	-8.73	-9.6	-3.28	-4.4	72.77	57.7
Child's age	0.61	55.3	0.53	61.1	0.15	11.4	0.52	73.7	0.45	77.9	-0.01	-1.6
(age-mean)^2/100	-0.01	-13.0	-0.01	-15.9	-0.01	-5.6	-0.32	-19.0	-0.36	-25.6	0.05	2.3
Girl	1.56	2.3	-1.29	-2.4	2.21	2.9	3.18	6.5	0.16	0.4	3.46	5.2
Lone-lone	-6.40	-2.4	-1.98	-1.0	-6.85	-2.2	-6.45	-7.4	-4.89	-7.0	-4.37	-3.4
Split-lone	-3.53	-2.9	-3.72	-2.2	-5.89	-2.8	-4.32	-5.3	-2.61	-4.0	-6.06	-4.8
Lone-step	-3.77	-1.5	-2.24	-2.0	-4.83	-2.0	-2.87	-2.4	-2.07	-2.1	-5.97	-3.4
Split-step	-1.19	-1.0	-0.83	-0.9	-1.21	-0.8	-2.01	-2.1	-0.23	-0.3	-2.93	-2.1
Random	σ^2*100	t	σ^2*100	t	σ^2*100	t	σ^2*100	t	σ^2*100	t	σ^2*100	t
Family level	0.62	7.5	0.32	6.5	1.16	9.3	0.56	10.7	0.34	9.9	2.02	16.1
Child level	1.23	16.3	0.78	16.3	1.53	15.3	1.10	23.9	0.78	24.4	1.78	24.0
-2*LogL'hd	-5908.9						-9874.85					

of their reported behavior than in reading and math. We also find that children who show the greatest negative contrasts with children in intact families are those currently living in families which are, or have been fatherless, rather than in stepfamilies formed after the break-up of a two-parent family. The estimates from the two countries are remarkably similar with the main difference being that the U.S. estimates are better determined, due in part to their larger sample sizes of non-intact families.

The random part of the model shows that a large part of the variance remains unexplained, particularly for behavior, and particularly at the level of the child, rather than the family. The residual variances, for each score, as with the fixed coefficients, are remarkably similar in the two countries, especially for reading and math. The covariances (not shown) are strongly positive between reading and math scores at both the child and the family level. This means that children who are better than expected (for their age and family type) at math also tend to do better at reading, and that families in which children are good at math are also likely to have children good at reading. The association between the behavioral and cognitive scores is not as strong.

Are these associations really attributable to family structure itself, or do they reflect other differences in the resources families offer, which may be a better explanation of the disadvantage children in disrupted families appear to suffer? In the final model that we present in Table 3, we additionally control for race (in the United States), birth order, mother's educational qualifications and family income. The coefficients are averages of the imputation estimates based on Schafer's procedures to handle missing data.

The inclusion of race terms in the United States does not make a great contribution to the explanation of variation in child scores. White children score higher academically than both Hispanic and black children, but show no significant difference in terms of their behavior. In both countries and on most scores, having an older sibling is associated with mildly poorer results. The level of maternal education, however, makes a much larger difference in terms of these child outcomes. In the United States, the predicted difference between a child of a college graduate and one whose mother has less than a high school education is 9.6 percentage points for reading, 6.8 for math, and 10.0 on the behavior score. For the British sample the gap associated with minimal and maximum maternal qualifications in the mother is 12.5 percentage

Table 3
Multivariate multi-level models for child scores with further child- and family-level controls

Component	NCDS (Britain)						NLSY (USA)					
	Reading		Math		Behavior		Reading		Math		Behavior	
Fixed	b*100	t	b*100	t	b*100	t	b*100	t	b*100	t	b*100	t
Constant	-20.55	5.91	-15.07	5.56	49.92	11.1	-35.11	-9.13	-23.94	-7.67	-55.01	9.01
Child's age	0.61	50.6	0.53	56.6	0.15	10.0	0.53	64.7	0.46	69.8	0.01	-0.4
(age-mean)^2 / 100	-0.01	-13.5	-0.01	16.3	-0.01	-5.6	-0.33	-19.7	-0.36	-26.3	0.05	-2.1
Girl	1.48	2.2	-1.38	-2.6	2.08	2.5	3.05	6.4	0.005	0.01	3.46	-5.2
Lone-lone	-4.57	-1.8	-0.67	-0.3	-5.36	-1.7	-2.19	-2.4	-1.22	-1.6	-2.37	1.6
Split-lone	-3.42	-1.7	-3.52	-1.0	-5.48	-1.9	-1.30	-1.6	-0.10	-0.1	-4.25	3.3
Lone-step	-2.18	-1.5	-0.99	-2.0	-3.28	-1.8	-1.54	-1.3	-0.67	-0.7	-5.35	3.1
Split-step	-0.54	-0.4	-0.47	-0.5	-0.95	-0.6	-1.41	-1.6	0.11	0.2	-2.59	1.9
White							1.83	2.5	4.26	7.1	-0.37	0.3
Black							-1.41	-1.7	-0.27	-0.4	-0.40	0.3
Birth order	-1.80	-4.3	0.78	-2.3	-0.88	-1.6	-1.08	-3.5	-0.41	-1.6	0.64	-1.41
Mother's qual.	2.48	8.3	1.74	7.6	1.40	3.7	2.41	6.6	1.72	5.9	2.55	-4.33
Income	0.12	1.7	0.13	2.4	0.17	1.5	2.52	25.8	1.75	14.8	2.64	-8.1
Random	σ^2*100	t	σ^2*100	t	σ^2*100	t	σ^2*100	t	σ^2*100	t	σ^2*100	t
Family level	0.51	6.7	0.26	5.6	1.07	8.7	0.38	8.3	0.23	7.5	1.93	15.8
Child level	1.19	16.4	0.77	16.4	1.55	15.4	1.11	24.2	0.77	24.6	1.78	24.1
-2*Log L'hd	-6057.58						-10169.6					

points for reading, 9.0 points for math and 7.0 points for behavior. We also note that in models excluding income (not presented), the NCDS coefficients for maternal education were very similar to those presented in Table 3, but the NLSY terms were somewhat higher.

Income also has a strong impact on children's outcomes in the United States where the income coefficients are almost as well determined as those of maternal qualifications. In the NCDS, however, only the income coefficient for math is statistically significant. The effects of an approximately three fold increase in family income is estimated at around 2 to 3 percentage points on the American scores and about half this in Britain. The weaker estimates of income effects in Britain may reflect misspecification (eg in the handling of the household's needs) rather than an absence of economic determinants on the eastern side of the Atlantic, however. When we used dichotomous indicators of poverty for the British sample (car access, home ownership and presence of an earner) instead of this continuous measure of income, our estimates were better determined, but we choose to present these results for international comparability.

As non-intact families are at a disadvantage with respect to both parental qualifications and current income, the inclusion of these factors in the model might be expected to rob the family structure terms of explanatory power, and they do. Only three of the 12 family history coefficients in the NLSY, and one in the NCDS, remain statistically significant. The sizes of the estimated terms are diminished, although they still retain a negative sign and broadly similar values in the two countries. In the United States, children in 'lone-lone' families still have significantly lower reading recognition scores than do children in intact families, and children from 'split-lone' and 'lone-step' families have higher levels of behavior problems. In Britain, children in stepfamilies formed after lone motherhood, have math scores, all else equal, 2 percentage points below those of children in intact families. The lack of any statistically significant effect of family history on children's math scores in the United States once income, maternal education and presence of siblings are controlled for, is consistent with the findings of Cooksey (1997). That children of lone mothers in Britain are not significantly different from children in intact two-parent families in terms of their academic skills is also consistent with the earlier findings of Wiggins and Wale (1996).

When we included these additional control variables, we anticipated a reduction in the levels of unexplained variance, especially at the family level. This indeed occurred at the family level in the U.S. sample for reading and math, but not for behavior, and not at all in the British sample. The unexplained variance for each child is also virtually unaffected. The covariances (not shown) are little affected at the child level as well, although at the family level covariances are reduced for the NCDS and approximately halved for the NLSY sample. The presence of unexplained variation within and between families is an important reminder that differences persist between these units of analysis.

4. Conclusions

The greater diversification of family forms in the United States than in Britain led us to anticipate that alternatives to intact family living might have less of an impact on children's cognitive and behavioral development in the U.S. Overall, however, our results show remarkable similarities between Britain and the US. The main difference is that the models fit the larger US sample better.

On our first question of whether children living with both natural parents differ from those in other family situations, we find that they do not differ greatly, in either country, although changes in family living situations tend to show up more in children's behavior than in their cognitive development. No one type of non-intact situation is particularly implicated. Reconstituted families were particularly close to intact two-parent families.

Second, we asked whether differences we found in the simpler model could be attributed to other things we know about the families apart from the absence of a natural father. In line with findings of much prior research, we find mother's education and family economic circumstances to be important intervening factors in both countries, and especially in the United States. These results are consistent with the theoretical arguments that intact families are able to provide greater levels of economic and human capital to their children than is often the case in other family forms. That children of lone mothers who have gained a stepfather still show higher levels of behavior problems, even after controlling for maternal educational and family income, is consistent with the argument that social capital is also an important

family asset. However, much variability between families, and especially children, remains unexplained by the predictors we are able to measure with our large scale, multi-purpose surveys. This is particularly true of the British sample.

In general, our findings suggest less of a disadvantage associated with non-intact family experiences than many other studies, or indeed popular perception. The paradox of the popular perception and our undramatic findings is partly reconciled by our confirmation that the so-called handicaps of the non-intact family work partly through economic disadvantage. Our findings are compatible with, but not proof of, the resilience of children. We should remember that the children observed here are still relatively young. We cannot say whether they will take to crime as adolescents, escape difficulties when they join the labor market, or become teenage parents or divorcees. Research on the parental generation of the NCDS, for example, suggests there may be 'sleeper' effects when the children we have studied here reach late adolescence or adulthood. Furthermore, some of the children observed in intact families currently will later experience family disruption, which may or may not have been foreshadowed in the responses we have analyzed.

It should also be pointed out that the outcomes used in this paper may not be reliable indicators of a child's emotional well-being or happiness. Perhaps children who are desperately unhappy about family change, such as those whose stories have been reported by Childline (1998) can nevertheless cope with cognitive tests, and perhaps also rate well in terms of the behaviours measured by their mothers, but this need not mean they have experienced no anguish. On the other hand, general samples such as ours are likely to be less biased toward cases of family malfunction than if they had been drawn from cases seeking or receiving some sort of clinical help.

The assumption that associations are effects (and that lack of associations implies no effects) remains only an assumption. We have not attempted to rule out reverse causality or all spurious relationships. We have not observed all relevant factors. In particular those concerning the processes of family fission, or staying together. For example we know little about conflict or instability in the intact families, conflict between parents at the time of any split, the degree of contact the child has with any absent parent, the quality of parenting, the autonomy of children or what they expect of their parents. The children have only

been observed once (so far at least in NCDS), so we cannot examine evidence before and after a family change (as has been done for the NCDS first generation by Elliott and Richards, 1991, for example).

An unexpected lesson from juxtaposing the samples from the two countries was a warning not to interpret insignificant coefficients in the smaller sample as an absence of effects. We were also surprised that the estimated impact of family diversity had not weakened more in the United States where it is more prevalent.

The policy lessons of our results should emphasize the child poverty which is extensive in both countries. Policies to tackle child poverty or to prevent early motherhood, which can in turn prevent the curtailment of women's education, are likely to have more impact on child development than any policy that attempts directly to re-establish universal intact families. The fact that our incremental addition of regressors showed several factors playing a part in accounting for the family structure differentials does not suggest any one policy lever.

It would be premature to conclude family breakup leaves children unharmed, or that the development of the Second Demographic Transition (Lesthaeghe, 1991) has no adverse consequences for children. The 'pendulum of opinion' about the effect of non-traditional family living on children's wellbeing is pushed to neither pessimistic nor optimistic extreme. We find stronger evidence for some disruption of child development in the United States where there are fewer intact families (but a better designed sample) than we do in Britain. However, we also find fairly strong evidence that parental disruption does not *invariably* wreak havoc with the lives of children as we have measured them. It is important to point out that there remains substantial unexplained variation between families, and children. To some extent this is because of the difficulties of measuring the complex processes at work, but there is also likely to be an element of chance. This variability of children's apparent reactions to diverse experiences of parental partnership warns against typecasting children from 'broken homes' as beyond hope.

References

ACHENBACH, T. S., S. H. MCCONAUGHY, and C. T. HOWELL (1987), "Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity", *Psychological Bulletin*, vol. 101, p. 213-232.

AMATO, P. R. (1993), "Children's adjustment to divorce: Theories, hypotheses, and empirical support", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 55, p. 23-38.

AMATO, P. R., L. S. LOOMIS, and A. BOOTH (1995), "Parental divorce, marital conflict, and offspring well-being during early adulthood", *Social Forces*, vol. 73, p. 895-916.

ARMITAGE, B., and P. BABB (1996), "Trends in fertility", *Population Trends*, vol. 84, p. 7-13.

BAKER, P., and F. MOTT (1989), *NLSY Handbook 1989: A Guide and Resource Document for the National Longitudinal Survey of Youth 1986 Child Data,* Columbus OH, Center for Human Resource Research.

BELLER, A. H., and S. S. CHUNG (1992), "Family structure and educational attainment of children: Effects of remarriage", *Journal of Population Economics*, vol. 5, p. 39-59.

BIANCHI, S. M. (1993), "Children of poverty: Why are they poor?", in: J. A. Chafel, ed., *Child Poverty and Public Policy*, Washington, DC, The Urban Institute Press, p. 91-126.

BRYNIN, M., and J. SCOTT (1996), *Young People, Health and the Family,* HEA Family Health Research Reports, Health Education Authority, London.

BUMPASS, L. (1984), "Children and marital disruption: A replication and update", *Demography*, vol. 32, p. 425-436.

BUMPASS, L. L., R. K. RALEY, and J. A. SWEET (1995), "The changing character of stepfamilies: Implications of cohabitation and nonmarital childbearing", *Demography*, vol. 32, p. 425-436.

BURGHES, L. (1994), *Lone Parenthood and Family Disruption: The Outcomes for Children*, Family Policy Studies Centre, London.

CANCIAN, M., and D. R. MEYER (1998), "Who gets custody?", *Demography*, vol. 35, p. 147-158.

CHRR (Center for Human Resource Research) (1995), *The NLSY Children 1992: Description and Evaluation,* The Ohio State University, Columbus OH.

CHASE-LANSDALE, P. L., and E. M. HETHERINGTON (1990), "The impact of divorce on life-span development: Short and long term effects", in: P. B. Baltes, D. L. Featherman and R. M. Lerner, eds., *Life Span Development and Behavior,* Hillsdale, NJ, Lawrence Earlbaum Associates, p. 105-150.

CHERLIN, A. J., F. F. FURSTENBERG, P. L. CHASE-LANSDALE, K. E. KIERNAN, P. K. ROBINS, D. R. MORRISON, and J. O. TEIELER (1991), "Longitudinal studies of effects of divorce on children in Great Britain and the United States", *Science,* 252, p. 1386-1389.

CHERLIN, A. J., and F. F. FURSTENBERG (1994), "Stepfamilies in the United States: A reconsideration", *Annual Review of Sociology*, vol. 20, p. 359-381.

CHILDLINE (1998), *Unhappy Families: Unhappy Children,* A Childline Study, Childline, London.

CLARKE, L., P. DI SALVO, H. JOSHI, and J. WRIGHT (1997), *Stability and Instability in Children's Lives: Longitudinal Evidence from Great Britain,* London, Centre for Population Studies, London School of Hygiene and Tropical Sciences, Research paper 97-1.

COCKETT, M., and J. TRIPP (1994), *The Exeter Family Study: Family Breakdown and its Impact on Children,* Exeter, University of Exeter Press.

COLEMAN, J. S. (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, vol. 94, p. S95-S120.

COLEMAN, M., and L. H. GANONG (1990), "Remarriage and stepfamily research in the 1980s: Increased interest in an old family form", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 52, p. 925-940.

COOKSEY, E. C. (1997), "Consequences of young mothers' marital histories for children's cognitive development", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, p. 245-262.

COOKSEY, E. C., and M. M. FONDELL (1996), "Spending time with his kids: Effects of family structure on fathers' and children's lives", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 58, p. 693-707.

COOKSEY, E. C., E. G. MENAGHAN, and S. M. JEKIELEK (1997), "Life course effects of work and family circumstances on children", *Social Forces*, vol. 76, p. 637-667.

CORAK, M. (1998), "Death and divorce: The long-term consequences of parental loss", Paper presented at the 2nd CILN Conference, Burlington, Ontario and available from Statistics Canada, Ottawa.

DUNN, L., and C. MARKWARDT (1970), *Peabody Individual Achievement Test Manual*, Circle Pine, MN, American Guidance Service.

ELLIOTT, B. J., and M. P. M. RICHARDS (1991), "Children and divorce: Educational performance and behaviour before and after parental separation", *International Journal of Law and the Family,* p. 258-276.

ERMISCH, J. F., and M. FRANCESCONI (1996), *Family Matters*, CEPR Discussion paper no. 1591.

FERRI, E. (1976), *Growing Up in a One-Parent Family,* National Foundation for Educational Research.

FERRI, E. (1993), *Life at 33: The Fifth Follow-up of the National Child Development Study,* London, National Children's Bureau.

GARASKY, S., and D. R. MEYER (1996), "Reconsidering the increase in father-only families", *Demography*, vol. 33, p. 385-398.

GOLDSTEIN, H. (1995), *Multilevel Models in Educational and Social Science Research,* 2nd ed., London, Edward Arnold.

GREGG, P., and S. MACHIN (1999), *Child Development and Success or Failure in the Youth Labour Market,* London School of Economics, Centre for Economic Performance Discussion Paper no. 397.

HANSON, T. L., S. S. MCLANAHAN, and E. THOMSON (1997), "Economic resources, parental practices, and children's well-being", in: G. J. Duncan and J. Brooks-Gunn, eds., *Consequences of Growing Up Poor*, New York, Russell Sage Foundation, p. 190-238.

HASKEY, J. (1994), "Stepfamilies and stepchildren in Great Britain", *Population Trends*, vol. 76, p. 17-28.

HASKEY, J. (1996), "Families and households in Great Britain", *Population Trends*, vol. 85, p. 7-24.

HASKEY, J. (1997), "Children who experience divorce in their family", *Population Trends*, vol. 87, p. 5-10.

HASKEY, J. (1998a), "One-parent families and their dependent children in Great Britain", *Population Trends*, vol. 91, p. 5-14.

HASKEY, J. (1998b), "Birth cohort analyses of dependent children and lone mothers living in one-parent families", *Population Trends*, vol. 92, p. 15-22.

HAVEMAN, R., and B. WOLFE (1995), "The determinants of children's attainments: A review of methods and findings", *Journal of Economic Literature*, vol. 33, p. 1829-1878.

HESS, L. E. (1995), "Changing family patterns in Western Europe", in: M. Rutter and D. Smith, eds., *Psychosocial Disorders in Young People: Time Trends and Their Causes,* Chichester and New York, Wiley.

JEKIELEK, S. M. (1998), "Parental conflict, marital disruption and children's emotional well-being", *Social Forces*, vol. 76, p. 905-935.

JOSHI, H., E. C. COOKSEY, L. CLARKE, D. WIGGINS, and A. MCCULLOCH (1998), "Family disruption and the cognitive and behavioural development of children", City University, Social Statistics Research Unit, London, NCDS Working Paper no. 50.

KIERNAN, K. E. (1992), "The impact of family disruption in childhood on transitions made in young adult life", *Population Studies*, vol. 46, p. 213-234.

KIERNAN, K. E. (1996), "Lone motherhood, employment and outcomes for children", *International Journal of Law, Policy and the Family*, vol. 10, p. 233-249.

KIERNAN, K. E. (1997), "The legacy of parental divorce: Social, economic and demographic experiences in adulthood", CASE paper 1, London, London School of Economics.

KIERNAN, K. E., and J. HOBCRAFT (1997), "Parental divorce during childhood: Age at first intercourse, partnership and parenthood", *Population Studies*, vol. 51, p. 41-56.

LEFEBVRE, P., and P. MERRIGAN (1998), "Effects of parental work on developmental outcomes of young children", Research paper on the first wave of the NLSCY, Départment des Sciences Economiques, Université du Québec à Montréal.

LESTHAEGHE, R. (1991), *The Second Demographic Transition in Western Countries: An Interpretation,* IPD Working Paper 1991-92, Interuniversity Programme in Demography, Vrije Universiteit Brussel, Brussels.

MCLANAHAN, S. S. (1997), "Parent absence or poverty: Which matters more?", in: G. J. Duncan and J. Brooks-Gunn, eds., *Consequences of Growing Up Poor,* New York, Russell Sage Foundation, p. 35-48.

MCLANAHAN, S. S., and L. BUMPASS (1988), "Intergenerational consequences of family disruption", *American Journal of Sociology*, vol. 94, p. 130-152.

MCLANAHAN, S. S., and G. SANDEFUR (1994), *Growing Up With a Single Parent: What Hurts, What Helps,* Cambridge, MA, Harvard University Press.

MARMER, J. K. (1997), "Differential outcomes among children living in different types of single-mother families", Paper presented at the meeting of the Population Association of America, Washington, DC.

MOTT, F. (1993), *Absent Fathers and Child Development*, Monograph prepared for the National Institute of Child Health and Human Development, Columbus, OH, Center for Human Resource Research.

MOTT, F., L. KOWALESKI-JONES, and E. G. MENAGHAN (1997), "Paternal absence and child behavior: Does a child's gender make a difference", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, p. 103-118.

OFFICE OF NATIONAL STATISTICS (1997), *Birth Statistics 1995* (Series FM1: 17), London, HMSO.

PAGANI, L., B. BOULERICE and R. E. TREMBLAY (1997), « The influence of poverty on children's classroom placement and behavior problems", in: G. J. Duncan and J. Brooks-Gunn, eds., *Consequences of Growing Up Poor*, New York, Russell Sage Foundation, p. 311-339.

PETERSON, J. L., and N. ZILL (1986), "Marital disruption, parent-child relationships, and behavioral problems in children", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 48, p. 295-307.

POPENOE, D. (1993), "American family decline, 1960-1990: A review and appraisal", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 55, p. 527-555.

RICHARDS, M. (1996), "The long-term implications for children of disruptions in parental relations", in: J. Brannen and R. Edwards, eds., *Perspectives on Parenting and Childhood: Looking Back and Moving Forward*, London, South Bank University.

RODGERS, B., and J. PRYOR (1998), *Divorce and Separation: The Outcomes for Children*, York, Joseph Rowntree Foundation.

RUTTER, M. (1981), *Maternal Deprivation Reassessed*, 2nd ed., London, Penguin.

RUTTER, M. (1985), "Family and school influences on cognitive development", *Journal of Child Psychology, and Psychiatry and Allied Disciplines*, vol. 26, p. 683-704.

RUTTER, M., J. TIZARD, and K. WHITMORE, eds. (1970), *Education, Health and Behaviour*, London, Longman and Green.

SCHAFER, J. L. (1997), *Analysis of Incomplete Multivariate Data*, Monographs on Statistics and Applied Probability 72, London, Chapman and Hall.

SELTZER, J. A. (1994), "Consequences of marital dissolution for children", *Annual Review of Sociology*, vol. 20, p. 235-266.

SMITH, H. L., S. P. MORGAN, and T. KOROPECKYJ-COX (1996), "A decomposition of trends in the nonmarital fertility ratios of Blacks and Whites in the United States", *Demography*, vol. 33, p. 141-151.

SMITH, J. R., J. BROOKS-GUNN, and P. K. KLEBANOV (1997), "Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement", in: G. J. Duncan and J. Brooks-Gunn, eds., *Consequences of Growing Up Poor*, New York, Russell Sage Foundation, p. 132-189.

THOMSON, E., T. L. HANSON, and S. S. MCLANAHAN (1994), "Family structure and child well-being: Economic resources versus parental behaviors", *Social Forces*, vol. 73, p. 221-242.

VENTURA, S. J., J. A. MARTIN, S. C. CURTIN, and T. J. MATHEWS (1998), "Report of final natality statistics, 1996", *Monthly Vital Statistics Report*, vol. 46, no. 11, supp., Hyattsville, Maryland, National Center for Health Statistics.

WADSWORTH, M. E. J., and M. MCLEAN (1986), "Parents' divorce and children's life chances", *Children and Youth Services Review*, vol. 8, p. 145-159.

WIGGINS, D. W., and C. WALE (1996), "Modeling intergenerational transmission in longitudinal birth cohorts using multilevel methods", *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, vol. 51, p. 27-41.

MARCOUX, Richard et Marc PILON, 2003. « Conclusion », *Éducation, famille et dynamiques démographiques / Education, family and population dynamics*, sous la direction de M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel, Paris, CICRED, pp. 357-363.

CONCLUSION

Richard MARCOUX
Marc PILON

Si l'éducation, dans son acception « traditionnelle », celle dispensée au sein de la famille et de la communauté, est partie intégrante de l'histoire des sociétés, celle relative à l'institution scolaire est une construction historique plutôt récente. Par ailleurs, bien que l'objectif de la scolarisation universelle semble aller de soi, la portée et les enjeux de « l'éducation scolaire » dépassent largement les cadres individuel, familial et communautaire ; supplantant les savoirs traditionnels, les « savoirs scolaires » constituent une (nouvelle) clé majeure de la reproduction des sociétés, de la vie économique et politique des pays. Dans les pays du Sud, et particulièrement en Afrique, les systèmes scolaires connaissent une crise sans précédent. L'école ne semble plus à même de jouer son rôle d'« ascenseur social » et de garantie pour l'accès à un emploi « protégé » dans la fonction publique. Si quantitativement la scolarisation a progressé (bien que l'on soit encore loin de *l'Éducation pour tous*), sur le plan qualitatif, le diagnostic est plutôt sévère ; trop souvent, pour l'enseignement primaire, le risque d'un échec ou d'un abandon s'avère plus élevé que la chance de réussir.

La question de la finalité de l'école est, en outre, posée dans des termes nouveaux avec le contexte de la mondialisation et du processus de privatisation de l'éducation et d'une marchandisation croissante des savoirs scolaires, tant au Nord qu'au Sud. Dans les pays du Sud, l'autonomie dans l'élaboration et la conduite des politiques éducatives nationales apparaît de plus en plus restreinte, sous la pression d'une « communauté internationale » omniprésente sur les plans idéologique

et financier. Les ressources humaines les mieux formées, déjà en nombre insuffisant, connaissent dans nombre de pays un phénomène d'exode à la fois interne et externe, qui affaiblit encore les compétences nationales et remet en cause les initiatives en matière de développement local.

Par ailleurs, si la qualité de l'enseignement dans les écoles publiques est largement remise en question depuis une décennie dans les pays du Nord, l'école publique au Sud n'a même pas encore eu la possibilité de devenir « universelle » qu'elle est déjà condamnée pour ses faibles performances à former de bons élèves. Disposant de très faibles moyens, d'instituteurs peu et irrégulièrement rémunérés, ne bénéficiant parfois même pas de craies et de tableaux, comment s'attendre à ce que l'école publique du Sud puisse répondre aux défis de la société *high-tech* et du *village global* que l'on nous annonce pour demain ? Comment des élèves qui ne disposent parfois même pas d'une chaise et d'une table dans la classe pourront-ils prétendre participer à des concours où l'étudiant doit fournir son propre ordinateur ?

Avec ces nouvelles donnes, les inégalités, déjà fortes, s'accentuent, que ce soit entre le Nord et le Sud, au sein des pays (entre groupes sociaux) et au sein des familles. L'accès à l'éducation reste soumis à de nombreuses contraintes. Combinaison des représentations de l'école et des contraintes du moment, les pratiques familiales en matière de scolarisation révèlent l'état des rapports entre l'école, la société et l'État.

Les travaux dont rend compte cet ouvrage mettent en lumière la diversité de ces pratiques familiales, qui surviennent dans des contextes économiques, démographiques, sociaux, culturels, religieux et politiques tout aussi divers. En documentant l'importance des inter-relations entre dynamiques familiales et pratiques de scolarisation, les collaborateurs de cet ouvrage montrent bien que l'éducation ne doit pas être appréhendée seulement comme facteur (exogène) explicatif des comportements démographiques – comme les démographes le font trop souvent –, mais comme un processus lui-même dépendant (pour partie) des structures et dynamiques démographiques. Ils révèlent, à ce propos, toutes les potentialités d'analyse des sources de données démographiques (recensements et enquêtes) n'ayant pas pour objet l'étude de la scolarisation. Pour les démographes, il s'agit bien là d'un nouveau champ de recherche, qui représente un véritable enjeu de connaissance et pose des défis à la fois théoriques et méthodologiques.

En termes de perspectives de recherche, plusieurs thématiques paraissent devoir être approfondies. Nous en proposons ici quelques-unes. La problématique du genre (*gender issues*) apparaît essentielle à la compréhension des comportements en matière de scolarisation. Quelles conclusions tirer du constat, vérifié pour de nombreux pays, d'une attitude plus favorable des femmes en matière de scolarisation des enfants ? Par delà la situation spécifique de ces femmes, comment opèrent les relations de genre dans les représentations et pratiques éducatives, au sein des familles comme à l'école, et en fonction du sexe des enfants ? La situation spécifique des femmes chefs de ménage et son extension constituent un fait social en soi, porteur de changements au sein des sociétés, dans les relations de genre et dans la définition des rôles familiaux, dont il convient de rechercher les fondements et de mesurer la portée.

Travail et scolarisation des enfants entretiennent des rapports complexes, insuffisamment documentés. Plus spécifiquement, le triptyque confiage–scolarisation–travail des enfants apparaît jouer un rôle majeur, tant dans les pratiques scolaires des familles que dans les comportements de fécondité. Le travail des enfants peut s'inscrire à l'intérieur des processus de socialisation et s'avérer avoir des effets positifs sur les performances scolaires. Les activités économiques et la participation à certaines tâches domestiques de la part des élèves peuvent aussi permettre la subsistance de certaines familles. À partir de quel moment viennent-elles nuire à la réussite scolaire ou favoriser l'abandon des études ? Les relations sont complexes, parfois ambivalentes. Mieux les comprendre s'avère indispensable.

La morbidité et la mortalité, des enfants comme des adultes (enseignants et parents), pèsent assurément sur la scolarisation. Des enfants ne sont pas scolarisés, sont retirés de l'école ou échouent leur scolarité en raison de leur mauvais état de santé ; il peut en être de même à cause de parents qui tombent malades, voire décèdent (notamment en raison du sida). Il importe de mieux mesurer l'impact de la santé sur la scolarisation, tant le « droit à l'éducation » apparaît étroitement lié au « droit à la santé ».

Mais cette interconnexion des droits implique aussi le registre économique. La pauvreté constitue encore trop souvent une contrainte objective majeure pour l'accès à l'éducation ; le paiement des médicaments l'emporte logiquement sur celui de la scolarité. Dans le contexte d'une paupérisation qui semble croissante, les situations de vulnérabili-

té économique rendent de plus en plus incertains les projets familiaux de scolarisation. Il conviendrait de mieux documenter le poids réel de la contrainte financière et les voies par lesquelles elle influe sur les pratiques de scolarisation.

Parce que la scolarisation est un processus éminemment temporel qui, au même titre que les événements démographiques, jalonne les vies individuelles et familiales, son étude doit veiller à la re-situer dans le déroulement des histoires individuelles (des enfants eux-mêmes) et familiales. De ce point de vue, une compréhension accrue des processus de scolarisation passe par des approches méthodologiques adaptées. Il apparaît ainsi nécessaire de développer les études reposant sur l'approche biographique et sur la méthodologie des observatoires de population, qui offrent des perspectives d'analyse très intéressantes. Dans le même temps, il s'avère tout aussi indispensable de davantage articuler analyses statistiques et approches qualitatives, et renforcer les démarches inter-disciplinaires, notamment en direction de la sociologie de l'éducation.

In fine, il ne fait aucun doute que ce nouveau champ de recherche pour les démographes conduira à poser dans des termes nouveaux les inter-relations entre éducation et population, et nous osons espérer que cet ouvrage et les travaux qu'on y trouve pourront contribuer à cette initiative.

***

Although education in the more "traditional" sense of the term, that which is dispensed within the family and the community, is an integral part of the history of societies, education dispensed by the school institution is a relatively recent historical construction. What is more, although the objective of universal enrolment seems to be a matter of course, the impact and the issues at stake in "school education" reach far beyond individual, family and community frameworks; supplanting traditional knowledge, "knowledge attained at school" constitutes a (new) major key in social reproduction, and in the economic and political life of States. In the countries of the South, and especially in Africa, education systems are experiencing an unprecedented crisis. School seems no longer to play a role as a means of

climbing the "social ladder" and as a guarantee of a "protected" job in the civil service. Although school enrolment has increased quantitatively (and the goal of *education for all* is far from being achieved) from a qualitative point of view the diagnosis is rather pessimistic: too often in the primary the risk of failure or dropout is higher than the likelihood of success.

The question of the purpose of school is also posed in new terms within the context of globalisation, the process of the privatisation of education, and the increasing merchandising of the knowledge gained at school in the North and in the South. In the countries of the South autonomy concerning the elaboration and the implementation of national education policies seems to be increasingly restricted under the pressure of an "international community" ideologically and financially omnipresent. Already too few in many countries, the best-trained human resources are subject to internal and external exodus which weakens national capacities even further and threatens local development initiatives.

In addition, although the quality of teaching in public schools has been largely called into question in countries of the North, even before it has had a chance to become "universal" the State school in the South is being criticised for its insufficient capacity to train good students. With very few means and with badly and irregularly paid teachers who sometimes do not even have blackboards and chalk how can State schools in the South be expected to address the challenges of our *high-tech* society and the *global village* announced for the future? How can pupils who sometimes don't have a table or a chair in class hope to be able to take part in competitive exams for students who are expected to have their own computers?

In this new context inequalities, which are already strong, are not only becoming more acute between North and South but they are also widening within countries (between social groups) and within families. Access to education remains subject to a great many constraints. As a factor of how schools are perceived and of constraints at a given time, family practices concerning school enrolment are symptomatic of the state of the relations between the school system, society and the State.

The research this book refers to sheds light on the diversity of family practises occurring in widely varying economic, demographic, social, cultural and political contexts. By documenting the importance of the interrelations between family dynamics and school enrolment

practices the researchers who have contributed to this work clearly demonstrate that one must not consider education only as an explanatory (exogenous) factor of demographic behaviours – as demographers too often do – but as a process in itself dependent (in part) on demographic structures and dynamics. They reveal in this respect all the potential for analysis of the sources of demographic data (censuses and surveys) not directly concerned with the study of school enrolment. For demographers this is a new field of research full of promise and one which poses theoretical and methodological challenges.

In terms of research prospects several themes apparently need to be researched in greater depth. We propose several here. The gender issue seems essential in understanding behaviours regarding schooling. What conclusions should be drawn from the fact, verified in many countries, that women have a more favourable attitude concerning the school enrolment of children? Beyond the specific situation of these women how do gender issues affect perceptions and practices concerning education within families and at school and according to the children's sexes? The special situation of women as heads of households, which is becoming more widespread, constitutes a social phenomenon affecting gender relations and family roles which needs to be explained and whose impact must be measured.

There are complex links between work and children's education which are insufficiently documented. More specifically the three elements of the fostering of children, their schooling, and their labour seem to play a major role both in terms of the school enrolment practices of the families as in fertility behaviours. The work of children can be considered as a part of the socialisation process and prove to have positive effects on performance at school. Economic activities and participation in certain domestic tasks on the part of the pupils may also enable certain families to subsist. From what moment do such aspects have a negative impact on success at school and result in pupils dropping out of school? The links are complex and sometimes ambivalent. Gaining a better understanding of them is indispensable.

Morbidity and mortality, of children as well as adults (teachers and parents), certainly weigh on schooling. Some children are not sent to school, are taken away from school, or fail at school because of their poor state of health; this may also be due to the parents falling ill themselves, or even dying (notably because of AIDS). It is important

to measure more precisely the impact of health on schooling since the "right to education" seems closely linked to the "right to health care".

But this interconnection of rights also involves economics. Poverty is still too often a major objective constraint preventing access to education; paying for medicine logically takes precedence over schooling. In a context of ever increasing poverty economic vulnerability tends to make family education plans uncertain. It would be important to document the real impact of financial constraints and the ways in which they influence school enrolment practices.

Because schooling is obviously a process which unfolds over time and, in the same way as with demographic events, the events it involves constitute landmarks in the lives of individuals and families its study must resituate schooling within the event history of individuals (of the children themselves) and of the families. From this point of view, improved understanding of the processes of school enrolment involves adopting appropriate methodological approaches. It is therefore necessary to develop research based on event history analysis and on the methodology of population observatories which offer very interesting prospects for analysis. At the same time it is just as indispensable to combine to a greater degree statistical analyses and qualitative approaches and to develop interdisciplinary approaches, notably in the sociology of education.

In fine, there is no doubt that this new field of research for demographers will raise questions concerning the interrelations between education and population in new terms and we sincerely hope that this book and the research it presents will be able to contribute towards this initiative.