



**L'amélioration de la scolarisation des filles en milieu rural au Burkina Faso : Un
enjeu prioritaire pour la communauté de Rialo ?**

Par Aicha Wend'n'so COMPAORE

**Mémoire présenté à l'Université du Québec à Chicoutimi en vue de l'obtention du
grade de Maîtrise ès arts (M.A.) en éducation**

Québec, Canada

© Aicha wend'n'so Compaore, 2025

Résumé

Au Burkina Faso, même si des avancées importantes ont été réalisées en matière d'éducation, les filles vivant en milieu rural peinent encore à accéder pleinement à l'école. Les raisons sont nombreuses : traditions profondément ancrées, manque de moyens, éloignement des établissements scolaires. Ces obstacles continuent de freiner leur parcours scolaire.

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche, centrée sur le village de Rialo. L'objectif : comprendre dans quelle mesure la communauté elle-même peut jouer un rôle dans la promotion de la scolarisation des filles. Pour cela, nous avons adopté une démarche qualitative, basée sur des entretiens avec des acteurs clé, membres de la communauté, responsables d'écoles, autorités locales.

Ce qui ressort de ces échanges, c'est qu'il existe bel et bien des efforts locaux encourageants. Des leaders religieux s'impliquent, des comités de parents d'élèves se mobilisent mais tout cela reste encore trop dispersé, pas toujours bien organisé, et surtout, insuffisamment soutenu. Malgré donc les efforts locaux encourageants, les initiatives restent menées en silo : chaque acteur agit de manière isolée, sans coordination globale ni soutien structuré.

Par ailleurs, certaines aides précieuses comme les campagnes de sensibilisation, les cantines scolaires ou la construction d'écoles de proximité ne sont pas toujours disponibles, ou alors de façon inégale. Les résultats soulignent aussi le besoin criant de meilleures infrastructures, de personnel enseignant permanent, et surtout d'une implication plus forte de la communauté dans les questions de la scolarisation des filles en milieu rural.

En définitive, cette étude met en lumière une réalité essentielle : quand les communautés locales sont pleinement engagées et accompagnées, elles peuvent devenir un véritable moteur pour la scolarisation des filles. Cela suppose toutefois une meilleure coordination entre les initiatives locales et les politiques publiques, afin que chacun tire dans la même direction (mobilisation collective), pour donner à toutes les filles, où qu'elles vivent, les mêmes chances de scolarisation.

Abstract

In Burkina Faso, despite significant progress in education, girls living in rural areas still face many challenges in accessing school. The reasons are numerous: deeply rooted traditions, lack of financial resources, and the distance between villages and schools. These barriers continue to hinder their educational journey.

It is within this context that the present research takes place, focusing on the village of Rialo. The goal is to understand to what extent the local community itself can contribute to promoting girls' education. To achieve this, we adopted a qualitative approach based on interviews with key stakeholders community members, school leaders, and local authorities.

What emerged from these conversations is that there are indeed encouraging local efforts. Religious leaders are getting involved, and parent-teacher associations are mobilizing. However, these initiatives remain scattered, not always well-structured, and, above all, lack adequate support.

Moreover, certain crucial support mechanisms such as awareness campaigns, school feeding programs, or the building of nearby schools are still either unavailable or unevenly distributed. The findings also highlight a pressing need for better infrastructure, permanent teaching staff, and, most importantly, stronger community involvement in addressing the issue of girls' education in rural areas.

Ultimately, this study brings to light an essential truth: when local communities are fully engaged and properly supported, they can become powerful drivers of girls' education. However, this requires better coordination between local initiatives and public policies, so that everyone works together in the same direction to ensure that all girls, wherever they live, have the same opportunity to succeed.

Table des matières

Résumé	ii
Table des matières.....	iv
Liste de tableaux.....	viii
Liste de figure	ix
Liste des sigles et liste des abréviations	x
Dédicaces.....	xii
Remerciements	xiv
Avant-propos	xv
Introduction.....	1
CHAPITRE 1.....	5
PROBLÉMATIQUE DE LA SCOLARISATION.....	5
DES FILLES EN MILIEU RURALAU BURKINA FASO	5
I. ENTRE DROIT FORMEL ET REALITES SOCIALES : LES LIMITES DE LA SCOLARISATION DES FILLES EN MILIEU RURAL.....	7
1. Le droit à l'éducation au Burkina Faso.....	7
1.1 Les premières réformes : l'État au cœur du système éducatif (1960-1987).....	10
1.2 Le désengagement de l'État et l'implication des acteurs internationaux (1987 à nos jours) 11	
1.3 La structuration du système éducatif	12
2. État des lieux de la scolarisation des filles : Disparités de genre persistantes.....	14
2.1 Déclin général des taux de scolarisation au primaire.....	14
2.2 Stagnation et recul au post-primaire	15
2.3 Fluctuations irrégulières au secondaire.....	15
2.4 Disparités de genre persistantes	16
3. Facteurs limitant la scolarisation des filles	18
2.1 Des normes sociales et des obstacles culturels en défaveur de la scolarisation des filles 18	
2.2 Des infrastructures scolaires inadéquates.....	19
2.3 Des défis sécuritaires	20
II. ÉNONCE DU PROBLEME DE RECHERCHE	21
III. OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	22

CHAPITRE 2.....	25
CADRE CONCEPTUEL DE LA SCOLARISATION	25
DES FILLES EN MILIEU RURAL.....	25
I. DEFINITIONS DES CONCEPTS CLES.....	26
1. Qu'est-ce que l'«éducation» ?.....	26
2. Notion de scolarisation.....	26
3. La déscolarisation	27
4. La sous-scolarisation.....	28
5. L'accès à l'éducation.....	29
II. MILIEU RURAL : DEFINITION ET SPECIFICITES.....	30
1. Le milieu rural.....	30
2. Différences milieu rural et milieu urbain	33
3. Inégalités entre milieux urbain et rural dans la scolarisation	36
3.1 Inégalités basées sur le genre.....	37
3.2 Le concept de pratiques culturelles et de normes sociales	38
III. TRAVAUX ANTERIEURS SUR LA SCOLARISATION DES FILLES.....	39
IV. CADRE THEORIQUE : LA PARTICIPATION COMMUNAUTAIRE	43
1. La théorie de la participation communautaire	43
2. Application à notre étude	47
CHAPITRE 3.....	49
MÉTHODOLOGIE	49
I. PRÉSENTATION DE LA ZONE D'ÉTUDE : RIALO.....	50
1. Situation géographie	50
2. Situation socioéconomique	51
3. Défis éducatifs et vulnérabilités sociales à Rialo	52
II. METHODOLOGIE.....	53
1. Nature et approche de l'étude	53
2. Population d'étude	54
3. Outils de collectes de données et justifications.....	57
4. Analyse des données.....	58
CHAPITRE IV	63

RESULTATS.....	63
I. PRESENTATION DES PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES	64
1. Responsables communautaires.....	64
2. Le personnel scolaire.....	65
3. Parents d'élèves.....	66
II. LES PRATIQUES SOCIOCOLUMNNAUTAIRES DE PROMOTION DE LA SCOLARISATION DES FILLES A RIALO	67
1. Mobilisation familiale : mères, pères et familles élargies	68
1.1 Sacrifices financiers et efforts d'épargne	68
1.2 Motivation morale des enfants : encouragement, conseils et suivi quotidien.....	70
1.3 Quand les mères prennent l'initiative : s'impliquer dans la décision d'inscription .	72
2. L'implication des leaders communautaires et coutumiers	73
2.1 Quand le CVD devient moteur d'espoir et de changement.....	74
2.2 La parole des chefs coutumiers : un appui fort contre le mariage précoce	75
3. Engagement des femmes dans des actions collectives	76
3.1 Associations d'épargne entre femmes.....	77
3.2 Initiatives informelles d'entraide pour les fournitures et les trajets	78
4. Initiatives des jeunes en faveur de la scolarisation.....	80
4.1 Activités de sensibilisation, théâtre, discussions communautaires.....	80
4.2 Discours valorisant le potentiel des filles.....	82
Synthèse partielle de la première section	83
III. DISPOSITIFS NECESSAIRES POUR RENFORCER L'ACCES ET LE MAINTIEN DES FILLES A L'ECOLE A RIALO	86
1. Besoins en infrastructures et moyens matériels	86
1.1 Manque de mobilier scolaire, de toilettes et d'équipements.....	87
1.2 Problèmes d'accessibilité géographique (distance, transport).....	89
2. Dispositifs d'accompagnement familial et scolaire.....	90
2.1 Absence de groupes de soutien structurés pour les parents	91
2.2 Suggestions de cadres d'échange entre enseignants, parents et élèves.....	91
2.3 Proposition de mères éducatrices de quartier.....	92
3. Conditions sociopédagogiques et réalités de la classe.....	94
3.1 Des enseignants qui cherchent à s'adapter	94

3.2	Les enseignants, piliers de la motivation.....	95
3.3	Garçons, filles : des parcours différents	96
4.	Un soutien institutionnel qui fait cruellement défaut.....	97
4.1	Quand l'État et les ONG sont trop absents.....	97
4.2	Ce dont la communauté a besoin pour faire mieux	98
4.3	Ce que les acteurs locaux proposent pour changer les choses	99
	Synthèse de la deuxième section.....	100
CHAPITRE V.....		103
DISCUSSION.....		103
I. SCOLARISATION DES FILLES A RIALO : PRATIQUES ET DEFIS COMMUNAUTAIRES		104
1.	Implication des parents : un engagement fort mais limité dans sa portée.....	104
2.	Rôle des leaders coutumiers et communautaires : entre volontarisme et inertie structurelle	106
3.	Initiatives des jeunes et des femmes : une envie de changement bien réelle, mais encore trop peu encadrée.....	109
II. DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT : ATTENTES LOCALES ET LIMITES		112
1.	Besoins exprimés en matière d'infrastructures scolaires et de soutien matériel....	112
2.	Sensibilisation et éducation aux droits : un besoin partagé pour surmonter les résistances sociales.....	116
3.	Besoin d'une gouvernance éducative plus inclusive et participative	118
III. LIMITES METHODOLOGIQUES DE L'ETUDE.....		121
CONCLUSION.....		123
ANNEXES.....		126
CERTIFICATION ÉTHIQUE.....		127
Ce mémoire fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2025-1992.....		127
LISTE DE RÉFÉRENCES		140

Liste de tableaux

TABLEAU 1: Évolution des taux de Scolarisation des filles au Burkina Faso	14
TABLEAU 2: Taux de scolarisation au post-primaire	16
TABLEAU 3: Tableau comparatif du milieu urbain et milieu rural	33
TABLEAU 4: Caractéristiques de la population enquêtée	56

Liste de figure

FIGURE 1 : Structuration du système éducatif 12

Liste des sigles et liste des abréviations

BEPC	Brevet d'Études du Premier Cycle
CADBE	Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant
CADHP	Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples
CEBNF	Centre d'Éducation de Base Non Formelle
CEP	Certificat d'Études Primaires
CER	Centre d'Éducation Rural
CIDE	Convention relative aux Droits de l'Enfant
CNR	Conseil National de la Révolution
CPAF	Centre Permanent d'Alphabétisation et de Formation
CVD	Comité Villageois de Développement
DGESSIONS	Direction Générale des Études Statistiques et Sectorielles
DUDH	Déclaration Universelle des Droits de l'Homme
FMI	Fonds Monétaire International
IGAS	Inspection Générale des Affaires Sociales
INSD	Institut National de la Statistique et de la Démographie
MENA	Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation
MENAPLN	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues Nationales
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
OFE	Organisation Féminine pour l'Éducation
ONG	Organisation Non Gouvernementale
ONU	Organisation des Nations Unies
OUA	Organisation de l'Unité Africaine
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN
PAS	Programme d'Ajustement Structurel
PDDEB	Programme Décennal de Développement de l'Éducation de Base
PDSEB	Plan de Développement Stratégique de l'Éducation de Base
PIDESC	Pacte International relatif aux Droits Économiques, Sociaux et Culturels

PSE/BF	Politique Sectorielle de l'Éducation du Burkina Faso
SIG	Service d'Information du Gouvernement
SNAEF	Stratégie Nationale Accélérée de l'Éducation des Filles
TAP	Taux d'Achèvement au Primaire
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

Dédicaces

Je dédie ce mémoire à mon père, à ma mère et mon frère et à ma sœur qui ont toujours cru en moi et à mon mari qui m'a toujours soutenu.

Remerciements

Je tiens tout particulièrement à remercier ma directrice de mémoire, Madame Anastasie Amboulé-Abath, pour sa disponibilité et son encadrement sincère de ce mémoire. Elle a su toujours m'encourager, me donner les vrais mots pour me dire de ne pas abandonner, car elle croyait en moi et à ce projet, car elle voyait combien ce projet était très important pour moi. Sans elle, ce projet n'aurait jamais pu voir le jour. Merci infiniment, Madame, que Dieu vous bénisse.

Je voulais aussi remercier, Dre Salimata OUÉDRAOGO et Dr P. Marie Bernadin OUÉDRAOGO d'avoir pris leur temps précieux afin de participer à la correction de ce mémoire et de me prodiguer des précieux conseils, je vous dis merci beaucoup.

Je tiens aussi à dire merci à mon père qui m'a toujours soutenue dans les difficultés depuis le bas âge jusqu'à maintenant, à ma mère du fait de sa douceur m'a fait voir de l'arc-en-ciel quand mon soleil était obscur.

Papa Kouka et maman Félécité, je vous dis merci d'être des parents extraordinaires et bienveillants et sachiez que je vous aime beaucoup.

Merci encore.

À ma sœur Djahourata, mon frère Mohammed merci aussi pour vos encouragements sans oublier ma nièce d'amour Chaima Amira.

À toi, mon homme, mon confident, mon amour, mon repère ce mémoire est à toi ! oh oui Allah nous unisse davantage et que cela nous soit bénéfique à tous. Alhamdullilah

Avant-propos

Ce mémoire est bien plus qu'un simple travail académique : c'est une démarche profondément personnelle, guidée par une cause qui me touche au plus profond, celle de l'accès équitable à l'éducation pour toutes les filles, notamment celles vivant dans les zones rurales d'Afrique. L'éducation des filles n'a rien d'un privilège à accorder : c'est un droit fondamental, une nécessité morale, et un pilier incontournable du développement durable.

Sur un continent où les inégalités entre les genres restent criantes, surtout dans les zones reculées, il devient urgent de replacer la scolarisation des filles au centre des priorités. Parce que lorsqu'on éduque une fille, c'est tout un foyer, une communauté, voire un pays qu'on élève. C'est offrir aux femmes de demain les moyens de prendre leur place, de casser les chaînes de la pauvreté, et de faire entendre leur voix dans des espaces où elles sont encore trop souvent ignorées.

Pour donner un ancrage concret à cette réflexion, j'ai décidé de me pencher sur la communauté de Rialo, au Burkina Faso. Mon intention a été de saisir les dynamiques communautaires à l'œuvre, aussi fragiles soient-elles, et de montrer comment elles peuvent participer à garantir ce droit fondamental qu'est l'éducation.

Ce travail n'a pas la prétention d'apporter des réponses définitives, ni de brosser un tableau complet de la situation à l'échelle du pays. Il se veut une contribution sincère, nourrie de terrain et d'écoute, pour soutenir celles et ceux qui, chaque jour, font de l'école un lieu d'émancipation pour toutes les filles.

Ce mémoire vise à rendre visibles les voix souvent marginalisées dans les discours sur l'éducation. En mettant en lumière les enjeux liés à la scolarisation des filles, il s'inscrit dans une démarche de promotion de la justice sociale, de l'égalité des genres et d'un développement plus inclusif et solidaire.

Introduction

L'article 26 de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 stipule que toute personne a droit à l'éducation (Ley, 1948). Il précise que l'éducation doit être gratuite, au moins pour l'enseignement élémentaire et fondamental, et que cet enseignement est obligatoire.

En outre, il recommande la généralisation de l'enseignement technique et professionnel, et l'égalité d'accès aux études supérieures pour tous, en fonction de leurs mérites. Ces principes fondamentaux posent les bases de la promotion de l'éducation, en particulier pour les filles, dans des contextes où des disparités persistent (M. G. R. Ouedraogo, 2022). Au Burkina Faso, diverses réformes ont été mises en place pour réduire les disparités entre filles et garçons en matière de scolarisation (M. G. R. Ouedraogo, 2022). Ces réformes incluent la loi d'orientation de 1996 qui garantit le droit à l'éducation sans discrimination¹, ainsi que la Stratégique de l'éducation de base (PDSEB) Période : 2012 – 2021 (MENA, 2012) et le Plan stratégique de développement de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire (MENAPLN, 2022), visant à encourager la scolarisation des filles. Des mesures spécifiques, telles que la gratuité de l'école, les quotas pour filles, et des incitations économiques, ont été adoptées. La Stratégie Nationale Accélérée de l'Éducation des Filles (SNAEF) et la Politique Sectorielle de l'Éducation (PSE/BF) renforcent cet engagement en faisant de la scolarisation des filles une priorité (M. G. R. Ouedraogo, 2022). De plus, le soutien des bailleurs internationaux, conditionné à l'égalité des genres, a renforcé cette dynamique. Ces initiatives témoignent de la volonté de l'État burkinabè de faire de

¹ Loi n° 013-96/AN du 9 mai 1996 portant Loi d'orientation de l'éducation. Ouagadougou, Assemblée des Députés du Peuple

l'éducation des filles un levier central pour le développement (Ryckmans & Maquestiau, 2008).

Grâce à ces réformes et politiques publiques ciblées et avec le soutien des partenaires techniques et financiers, le Burkina Faso a enregistré des progrès notables en matière d'accès à l'éducation des filles (MENAPLN, 2019). Les taux de scolarisation des filles ont connu une amélioration sensible au niveau national, passant de 18,8% en 1989/1990 à 102,7% en 2017/2018, avant de retomber à 93,5% en 2019/2020 (DGESS/MENAPLN, 2020a). Cette progression témoigne des efforts consentis par l'État et ses partenaires pour favoriser l'accès des filles à l'éducation primaire (M. G. R. Ouedraogo, 2022). Cependant, en regardant de plus près, on constate une nette disparité entre les milieux urbains et les milieux ruraux. Selon les données de la DGESS/MENAPLN (2020b), le taux de croissance des élèves en milieu urbain est de 39,8 %, contre seulement 28,4 % en milieu rural sur la période 2012/2013 à 2019/2020. Ces disparités sont amplifiées dans les « communes prioritaires », où le taux d'achèvement au primaire (TAP) des filles est de 29,7 %, contre 70,2 % dans les autres communes (DGESS/MENAPLN, 2020a). En 2023, le taux de scolarisation post-primaire des filles en milieu rural au Burkina Faso était de 36,6%, tandis que celui des garçons atteignait 35,8% dans les mêmes zones (MENA, 2023). Ces chiffres contrastent fortement avec ceux des zones urbaines, où le taux de scolarisation des filles est de 87,8%, contre 96,5% pour les garçons.

Cette différence est encore plus marquée au niveau secondaire : seulement 10,6% des filles en milieu rural sont scolarisées, contre 53,5% en milieu urbain (Ibid, 2023). Les causes de ces écarts sont multiples.

D'une part, les infrastructures scolaires sont insuffisantes en milieu rural, où le personnel enseignant qualifié manque cruellement (Kaboré et al., 2003). D'autre part, des facteurs socioculturels jouent un rôle déterminant. Les traditions patriarcales et les stéréotypes sur le rôle des femmes limitent l'accès des filles à l'éducation. Comme le souligne Monique Ilboudo (2007), des dictons et proverbes véhiculent l'idée que les femmes sont confinées au rôle de mères et ménagères, ce qui décourage leur scolarisation (Ilboudo, 2007). Dans les régions comme le Sahel, l'école est souvent perçue comme « une institution pour hommes » (Yaro, 1994). Les normes culturelles et religieuses valorisent principalement l'instruction des garçons, tandis que l'éducation des filles est jugée moins prioritaire. Les familles, influencées par ces croyances, considèrent que le rôle principal des filles est au sein du foyer, les préparant dès leur jeune âge à devenir des épouses et des mères (Yaro, 1994). En conséquence, beaucoup de filles sont exclues du système éducatif ou retirées de l'école à un âge précoce pour se conformer à ces attentes traditionnelles. Par ailleurs, la pauvreté exacerbe ces inégalités. Environ 40,1 % de la population vit sous le seuil de pauvreté (INSD, 2014), et les familles priorisent souvent la scolarisation des garçons, considérés comme les héritiers, au détriment des filles. Certaines pratiques, comme le fait de confier des enfants pour alléger les charges familiales, entraînent la déscolarisation des filles, victimes de maltraitance et d'exploitation (Wouango & Turcotte, 2014).

Si certaines études évoquent les limites des politiques publiques et encouragent la participation communautaire (Zallé, 2014), elles ne documentent pas de manière approfondie le rôle que les communautés rurales pourraient jouer dans l'amélioration de la scolarisation des filles en milieu rural. Pourtant, comme le suggèrent Candy Lugaz et al. (2010), la participation active des communautés locales rurales pourrait non seulement

améliorer l'accès des filles à l'éducation, mais aussi transformer les normes et croyances sociales qui limitent leur scolarisation.

Ainsi, notre étude vise à combler ce vide en explorant comment les communautés rurales peuvent jouer un rôle actif et déterminant dans la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural. Il est nécessaire de comprendre non seulement les freins socioculturels et matériels à cette scolarisation, mais aussi les leviers communautaires susceptibles de renforcer les politiques publiques. Nous posons donc la question suivante : comment les communautés rurales du Burkina Faso peuvent-elles contribuer efficacement à l'amélioration de la scolarisation des filles en milieu rural ?

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE LA SCOLARISATION

DES FILLES EN MILIEU RURAL AU BURKINA FASO

Ce chapitre introduit la problématique centrale de cette recherche, centrée sur l'accès équitable à l'éducation, avec une attention particulière portée à la scolarisation des filles vivant en milieu rural au Burkina Faso. Il s'agit de comprendre un enjeu complexe et toujours d'actualité, situé à la croisée des inégalités de genre, des disparités géographiques et des faiblesses structurelles du système éducatif national.

Afin de mieux saisir les enjeux de cette étude, il est essentiel de bien définir son objet dans un cadre global. Il convient d'expliquer en quoi l'amélioration du droit à l'éducation des filles en zones rurales constitue une problématique concrète, tout en mettant en évidence sa pertinence et la méthode choisie pour y répondre. C'est autour de ces réflexions que s'organise ce chapitre, qui se structure en plusieurs étapes clés : une contextualisation générale, une présentation des motivations du choix du sujet, une définition claire de la problématique et des questions de recherche, suivies des objectifs poursuivis. Le chapitre s'achève sur la formulation des hypothèses, ainsi que sur un cadre d'analyse précisant les variables retenues et leurs indicateurs, éléments fondamentaux pour explorer en profondeur la réalité éducative des filles rurales au Burkina Faso.

L'éducation des filles ne se résume pas à l'acquisition de savoirs scolaires ; elle joue un rôle crucial dans l'amélioration de leurs conditions de vie, dans leur autonomie économique, et dans leur implication active au sein de leur communauté (Kamagaté, 2021). Une fille instruite est plus encline à retarder son mariage, à mieux gérer sa vie familiale, et

à investir dans la santé et l'éducation de ses enfants, générant ainsi un cycle de développement bénéfique pour les générations futures (Aibangbe, 2015 ; Banerjee, 2022). Toutefois, en milieu rural, les obstacles sont nombreux : les taux de scolarisation y restent nettement inférieurs à ceux des zones urbaines, en raison notamment de la précarité économique, de l'éloignement des écoles et de normes sociales défavorables aux filles. Ces écarts montrent à quel point il est urgent de recentrer la recherche et les actions sur cette frange de la population souvent négligée.

En somme, ce chapitre pose les bases de la recherche en exposant le contexte général, l'ampleur du problème, les justifications du sujet, ainsi que les objectifs, les questions et les hypothèses qui orienteront l'ensemble de l'étude.

I. ENTRE DROIT FORMEL ET REALITES SOCIALES : LES LIMITES DE LA SCOLARISATION DES FILLES EN MILIEU RURAL

L'éducation est largement reconnue comme un droit fondamental et constitue un pilier essentiel du développement humain. Comme de nombreux autres pays, le Burkina Faso a ratifié plusieurs conventions internationales et mis en place des politiques nationales visant à garantir un accès équitable à l'éducation pour tous les enfants, sans distinction de genre ni d'origine géographique. Pourtant, malgré ces engagements, des inégalités marquées persistent, notamment au détriment des filles vivant en milieu rural. Cette situation interroge la capacité réelle du pays à faire respecter le droit à l'éducation dans les zones les plus enclavées.

Cette section propose d'analyser les écarts entre les principes inscrits dans les textes et la réalité observée sur le terrain. Elle commence par une exploration du cadre juridique et institutionnel qui encadre le droit à l'éducation des filles, avant de dresser un état des lieux de leur scolarisation à travers une analyse critique des données disponibles. Enfin, elle met en lumière les principaux obstacles, qu'ils soient d'ordre structurel, culturel ou économique, qui freinent encore aujourd'hui l'accès des filles rurales à l'école.

1. Le droit à l'éducation au Burkina Faso

L'éducation, reconnue comme un droit fondamental, impose aux États l'obligation légale de garantir l'accès à l'éducation, sans aucune forme de discrimination (Right to Education Initiative, 2023). Cela signifie que les gouvernements doivent non seulement protéger ce droit, mais aussi le respecter et le garantir à travers des politiques et des actions concrètes.

Le Burkina Faso a au fil des ans, pris des engagements internationaux et mis en place des cadres juridiques pour garantir le droit à l'éducation pour tous ses citoyens (Kyélem, 2009).

Ces engagements sont principalement ancrés dans des instruments internationaux et régionaux tels que le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) et la Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE). Ces textes, ratifiés par le Burkina Faso, ont pour objectif de promouvoir et de protéger les droits fondamentaux des individus, y compris le droit à l'éducation, qui est essentiel pour le développement personnel et collectif (ONU, 2008).

Le Burkina Faso a ratifié le PIDESC le 4 janvier 1999, ce qui l'engage à respecter et à promouvoir les droits économiques, sociaux et culturels inscrits dans ce Pacte, y compris le droit à l'éducation (Nations Unies, 2001). L'article 13 du PIDESC, qui est la disposition la plus détaillée du Pacte, stipule que les États parties reconnaissent le droit à l'éducation et doivent s'assurer que ce droit soit exercé sans discrimination aucune. En outre, l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), adoptée en 1948, affirme que toute personne a droit à l'éducation, renforçant ainsi le cadre international protégeant ce droit fondamental. Le Burkina Faso, en tant que signataire de ces instruments, a l'obligation de garantir que ses lois et ses politiques respectent ces principes (UNESCO, 2020).

La Convention relative aux droits de l'enfant (CIDE), adoptée par l'Assemblée Générale des Nations Unies en 1989, constitue un autre cadre juridique essentiel pour la protection du droit à l'éducation. La CIDE, ratifiée par le Burkina Faso le 31 août 1990, consacre dans ses articles 28 et 29 le droit de chaque enfant à une éducation sur la base de l'égalité des chances (Wouango & Turcotte, 2014). L'article 28 impose aux États parties de

rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit, et de rendre l'enseignement secondaire accessible à tous. L'article 29 précise que l'éducation doit viser à l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et au développement de ses capacités dans toute la mesure de ses potentialités.

En Afrique, le droit à l'éducation est également renforcé par des instruments régionaux tels que la Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples (CADHP) et la Charte Africaine des Droits et du Bien-être de l'Enfant (CADBE) (OUA, 1990). La CADHP, adoptée en 1981 et ratifiée par le Burkina Faso en 1984, reconnaît dans son article 17 que toute personne a droit à l'éducation. De plus, l'article 25 oblige les États parties à promouvoir et à garantir les droits de l'homme par l'éducation. La CADBE, adoptée en 1990 et ratifiée par le Burkina Faso en 1992, complète les dispositions de la CIDE en insistant sur le droit à l'éducation de tous les enfants africains.

Au-delà des engagements internationaux, le Burkina Faso a adopté une série de lois nationales pour concrétiser le droit à l'éducation. La Constitution du 11 juin 1991 consacre ce droit en affirmant l'attachement du pays aux principes de droit international relatifs aux droits de l'homme (K. M. Kabore, 2008; MENAPLN, 2021). La Constitution du Burkina Faso, dans son préambule, réitère l'engagement du Burkina Faso à respecter les instruments internationaux qu'il a ratifiés, garantissant ainsi le droit à l'éducation à tous les citoyens sans distinction de sexe.

Le Burkina Faso, comme de nombreux pays africains, a entrepris plusieurs réformes de son système éducatif depuis les indépendances en 1960. Ces réformes se sont articulées autour de deux grandes périodes : une première où l'État jouait un rôle prépondérant dans l'éducation (1960-1987), et une deuxième marquée par un désengagement progressif de

l'État, avec une plus grande implication des acteurs privés et internationaux (1987 à nos jours) (Wayack-Pambé & Sawadogo, 2017)

1.1 Les premières réformes : l'État au cœur du système éducatif (1960-1987)

En mai 1961, lors de la conférence des États africains à Addis-Abeba, les nations nouvellement indépendantes s'engagèrent à atteindre la scolarisation universelle d'ici 1980 (Savadogo, 2013). Cependant, le Burkina Faso affichait un taux de scolarisation de seulement 6,5 % à l'époque. En réponse aux recommandations de la conférence, la première grande réforme du système éducatif burkinabé en 1962 visait à tropicaliser les programmes scolaires pour mieux les adapter aux réalités locales. Toutefois, cette réforme fut jugée insuffisante, car elle n'a pas réussi à « décoloniser » véritablement l'école héritée de la France coloniale, où le français demeurait la langue d'enseignement officielle (E. O. Ouedraogo, 2016).

En 1967, une nouvelle réforme chercha à intégrer l'agriculture dans les programmes scolaires en créant des Centres d'Éducation Ruraux (CER), destinés à former les jeunes ruraux. Malgré cette initiative, les résultats furent décevants, et la réforme fut rapidement abandonnée (Kobiané, 2006).

Durant les années 1970, l'État tenta d'impliquer davantage les populations locales dans l'élaboration des programmes éducatifs, notamment à travers une étude en 1973-1974 dans 42 localités. Cependant, cette réforme fut interrompue par la révolution de 1983. Le régime révolutionnaire du Conseil National de la Révolution (CNR) introduisit une réforme communiste en 1984, visant à former des citoyens nationalistes et autonomes, tout en

valorisant les coutumes locales. Malgré des objectifs ambitieux, cette réforme échoua en raison de son coût élevé (Ouédraogo, 2016).

1.2 Le désengagement de l'État et l'implication des acteurs internationaux (1987 à nos jours)

Avec l'arrivée du gouvernement du Front Populaire en 1987 et l'introduction des Programmes d'Ajustement Structurel (PAS) en 1991, le Burkina Faso s'engagea dans une période de dépendance vis-à-vis des institutions internationales telles que le FMI et la Banque mondiale. Ces institutions imposèrent une réforme du système éducatif qui privilégiait l'efficacité économique au détriment de l'investissement public massif. Malgré ces ajustements, le taux de scolarisation progressa lentement, atteignant 42,7 % en 2000, loin des objectifs fixés lors de la conférence d'Addis-Abeba (Fournet et al., 2008).

Pour faire face à ces défis, l'État burkinabè adopta une approche plus inclusive en encourageant les ONG, la société civile, les collectivités locales et le secteur privé à investir dans l'éducation (F. N. Compaoré & Ouédraogo, 2007a). Deux plans éducatifs furent élaborés pour soutenir cette nouvelle vision : le Plan décennal de l'enseignement post-primaire (1996-2005) et le Programme décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) couvrant la période 2000-2009. Le PDDEB, en particulier, visait à améliorer l'accès à l'éducation de base, réduire les disparités et renforcer la qualité et l'efficacité du système éducatif (Kobiané et al., 2018).

Les résultats du PDDEB furent notables, avec une hausse du taux de scolarisation primaire de 47,4 % en 2001 à 88,3 % en 2011. Cependant, le Burkina Faso demeurait loin d'atteindre l'objectif d'une éducation universelle pour 2015, fixé lors du sommet mondial sur

l'éducation en 2000. En réponse, le Programme de Développement Stratégique de l'Éducation de Base (PDSEB) fut lancé pour la période 2012-2021, avec une vision de former des citoyens responsables et productifs, dotés des compétences nécessaires pour soutenir le développement économique et social du pays (Ministère de l'enseignement de base et de l'alphabétisation, 2012).

1.3 La structuration du système éducatif

La loi d'orientation de l'éducation de 2007 (loi n° 013-2007) structure le système éducatif burkinabé en quatre catégories principales : l'éducation formelle, non formelle, informelle et spécialisée. Ces catégories visent à répondre aux besoins diversifiés de la population.

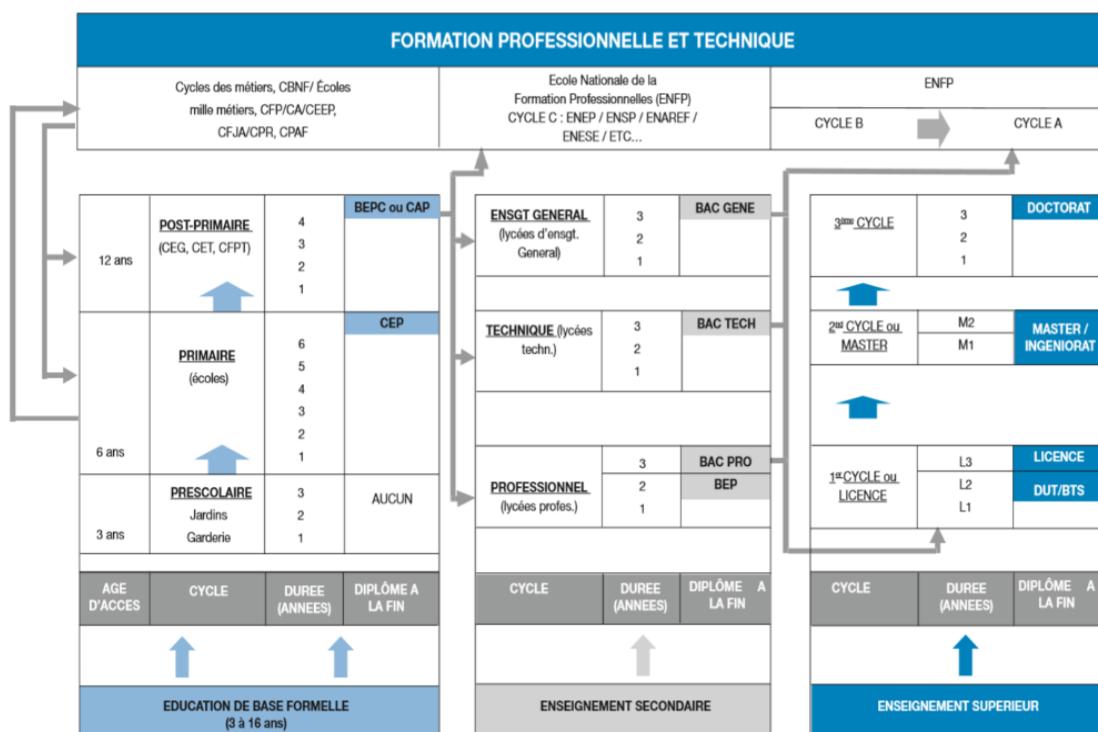


FIGURE 1 : Structuration du système éducatif

Source : (UNESCO, 2017)

Éducation formelle : Comprend le préscolaire, l'enseignement primaire, post-primaire, secondaire, et supérieur. L'enseignement de base est obligatoire pour les enfants âgés de 6 à 16 ans. Le cycle primaire, d'une durée de 6 ans, se termine par l'obtention du Certificat d'Études Primaires (CEP), suivi du post-primaire et du secondaire, sanctionnés respectivement par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) et le Baccalauréat. L'enseignement supérieur est dispensé dans les universités, grandes écoles et instituts publics et privés (Ouédraogo, 2016).

Éducation non formelle : Vise à éradiquer l'analphabétisme et promouvoir les langues nationales. Les centres d'éducation non formelle offrent une alternative pour les jeunes et adultes de plus de 15 ans à travers des Centres Permanents d'Alphabétisation et de Formation (CPAF) et des Centres d'Éducation de Base Non Formelle (CEBNF) (Kobiané, 2006).

Éducation informelle : Englobe les apprentissages spontanés acquis au sein des familles, communautés traditionnelles et religieuses, ainsi que dans les médias et autres espaces de socialisation.

Éducation spécialisée : Cible les personnes atteintes de handicaps ou présentant des difficultés d'adaptation sociale. Ce type d'éducation vise leur intégration sociale et leur autonomie.

2. État des lieux de la scolarisation des filles : Disparités de genre persistantes

TABLEAU 1: Évolution des taux de Scolarisation des filles au Burkina Faso

Niveaux	Taux brut de Scolarisation	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Primaire	Fille	89	90,9	89,2	87,5	87,3	86,4	75,8
	Garçon	88,1	90,6	88,4	85,8	84,9	85,2	73
Post-primaire	Fille	50,5	54,6	54,2	53,6	52,5	48,5	44,6
	Garçon	47,7	49,6	47,2	45,3	42,5	41,8	37,2
Secondaire	Fille	13,1	14,5	19	19,8	52,5	20	19,9
	Garçon	19,4	20,6	24,2	24	42,1	23,3	21,6

Source : Annuaire Statistique MENA, MENAPNL, 2017 – 2022

Le tableau présenté illustre l'évolution des taux de scolarisation des filles et des garçons au Burkina Faso sur une période de sept ans (2017-2023) à trois niveaux d'enseignement : primaire, post-primaire et secondaire. Une analyse approfondie de ces données révèle plusieurs défis majeurs auxquels est confrontée la scolarisation des jeunes filles dans ce pays.

2.1 Déclin général des taux de scolarisation au primaire

Entre 2017 et 2023, les taux de scolarisation au primaire ont montré une tendance générale à la baisse pour les filles et les garçons. Cependant, la baisse est plus prononcée chez les filles, passant de 89% en 2017 à 75,8% en 2023, ce qui représente une diminution de 13,2 points de pourcentage (MENAPLN, 2023). Ce déclin est légèrement moins marqué

chez les garçons, où le taux a diminué de 88,1% à 73% sur la même période, soit une baisse de 15,1 points de pourcentage. Ces chiffres indiquent un recul inquiétant de l'accès à l'éducation primaire, particulièrement pour les filles. Cela pourrait être dû à plusieurs facteurs, notamment l'insécurité croissante, les inégalités de genre et les normes sociales qui continuent de freiner l'éducation des filles.

2.2 Stagnation et recul au post-primaire

Au niveau post-primaire, le tableau montre une stagnation suivie d'une baisse des taux de scolarisation pour les filles et les garçons. En 2017, le taux de scolarisation des filles était de 50,5%, atteignant un pic de 54,6% en 2018, avant de diminuer progressivement pour atteindre 44,6% en 2023. Les garçons ont suivi une tendance similaire, mais avec des taux toujours inférieurs à ceux des filles, commençant à 47,7% en 2017 et tombant à 37,2% en 2023. Cette diminution est préoccupante, car elle reflète un abandon progressif de l'éducation au niveau post-primaire, particulièrement chez les filles. Les défis liés à l'insécurité, à la pauvreté, aux mariages précoces et au manque d'infrastructures scolaires adaptées, tels que le manque de toilettes séparées, semblent jouer un rôle crucial dans cette tendance négative.

2.3 Fluctuations irrégulières au secondaire

Le taux de scolarisation au niveau secondaire montre une tendance plus irrégulière, avec des fluctuations importantes au cours de la période étudiée. Pour les filles, le taux passe de 13,1% en 2017 à un pic de 52,5% en 2021, avant de redescendre brusquement à 19,9% en 2023. Cette variation dramatique pourrait être attribuée à des interventions politiques temporaires ou à des événements contextuels particuliers qui ont eu un impact à court terme sur l'accès des filles à l'enseignement secondaire. Cependant, la baisse rapide après 2021

suggère que ces gains n'étaient pas soutenables. Pour les garçons, les taux ont également fluctué, mais avec des variations moins extrêmes, culminant à 42,1% en 2021 et redescendant à 21,6% en 2023. Cette instabilité montre que l'accès au secondaire est encore plus fragile et en fonction des facteurs externes pour les filles que pour les garçons.

2.4 Disparités de genre persistantes

Malgré une meilleure scolarisation des filles au post-primaire, les garçons continuent de surpasser les filles en termes de taux de scolarisation au secondaire, même si cet avantage semble se réduire dans certaines années. En 2021, les taux de scolarisation des filles ont surpassé ceux des garçons, mais cette situation s'est rapidement inversée. Cela indique que les filles, bien qu'elles aient pu bénéficier d'un accès amélioré à l'éducation à un moment donné, continuent de faire face à des obstacles systémiques qui limitent leur progression à long terme. Les stéréotypes de genre, les mariages précoces, et les responsabilités domestiques sont autant de facteurs qui contribuent à cette disparité.

Les fluctuations des taux de scolarisation, en particulier au niveau secondaire, révèlent une instabilité qui est profondément préoccupante. Il est nécessaire de mettre en place des politiques éducatives durables et sensibles au genre, ainsi que des infrastructures adaptées pour améliorer et stabiliser l'accès à l'éducation pour les filles.

*TABLEAU 2: Taux de scolarisation au post-primaire
et au secondaire selon le milieu de résidence*

Niveaux	Taux brut de Scolarisation	Milieu	2023
Post-primaire	Fille	Milieu urbain	87,8
		Milieu rural	36,6
	Garçon	Milieu urbain	96,5

		Milieu rural	35,8
Secondaire	Fille	Milieu urbain	53,5
		Milieu rural	10,6
	Garçon	Milieu urbain	86,9
		Milieu rural	19,4

Source : MENA Tableau de bord, 2023

Le tableau ci-dessus présente une analyse des taux de scolarisation au post-primaire et au secondaire pour les filles et les garçons au Burkina Faso en 2023, en distinguant les résultats entre les milieux urbains et ruraux.

Comme l'illustre le tableau N° 2, la scolarisation des jeunes filles au Burkina Faso demeure un enjeu crucial, marqué par des défis considérables, particulièrement en milieu rural. En 2023, les données montrent une nette disparité entre les taux de scolarisation des filles et des garçons, ainsi qu'entre les milieux urbains et ruraux. En milieu urbain, le taux de scolarisation des filles au niveau post-primaire atteint 87,8%, tandis qu'en milieu rural, il chute à un inquiétant 36,6%. Cette différence significative reflète l'inégalité d'accès à l'éducation entre les zones géographiques. Les filles des zones rurales sont particulièrement désavantagées, non seulement en termes d'accès aux infrastructures scolaires, mais aussi en raison des longues distances à parcourir pour atteindre les écoles, des contraintes économiques et des pratiques culturelles qui favorisent souvent les garçons.

Au niveau secondaire, les défis sont encore plus prononcés. Les taux de scolarisation en milieu urbain pour les filles s'établissent à 53,5%, contre seulement 10,6% en milieu rural. Cet écart met en lumière les multiples obstacles auxquels sont confrontées les filles rurales, notamment le coût élevé de l'éducation, les mariages précoces et les grossesses adolescentes,

qui les empêchent de poursuivre leurs études. En outre, la préférence pour l'éducation des garçons reste forte, surtout lorsque les ressources sont limitées.

Les données révèlent également que, même en milieu urbain où les taux de scolarisation sont plus élevés, les filles restent sous-représentées par rapport aux garçons, en particulier au niveau secondaire. Cette situation souligne l'impact persistant des normes sociales et des pratiques discriminatoires qui limitent l'accès des filles à une éducation de qualité. Pour surmonter ces défis, il est crucial de mettre en œuvre des politiques éducatives inclusives, de renforcer les infrastructures scolaires en milieu rural et de promouvoir des programmes visant à lutter contre les mariages précoces et les inégalités de genre. Seul un engagement fort dans ces domaines permettra de garantir une éducation équitable pour toutes les jeunes filles au Burkina Faso.

3. Facteurs limitant la scolarisation des filles

2.1 Des normes sociales et des obstacles culturels en défaveur de la scolarisation des filles

Les pesanteurs sociologiques (normes sociales traditionnelles) constituent un obstacle majeur à l'éducation des filles (Yaro, 1994). Ces normes assignent souvent aux filles des rôles domestiques dès leur plus jeune âge, les obligeant à abandonner l'école pour s'occuper des tâches ménagères ou pour se marier précocement (Ilboudo, 2007; Poggi & Waltmann, 2019). Ces pratiques, profondément engrainées dans les coutumes locales, privent les filles des opportunités éducatives essentielles pour leur épanouissement personnel et leur future autonomie (OFE, 2022). Les stéréotypes de genre profondément ancrés dans les mentalités continuent d'influencer les perceptions et les attentes des communautés à

l'égard de l'éducation des filles (Loua, 2018, p. 18). Dans de nombreuses familles, surtout en milieu rural, les parents sont souvent réticents à investir dans l'éducation de leurs filles. Ils préfèrent les voir rester à la maison pour aider aux tâches ménagères ou pour se préparer au mariage, considéré comme un événement crucial pour garantir la sécurité économique de la famille. Au regard des charges liées à la scolarisation de leurs enfants, les ménages priorisent leur garçon, l'héritier de la famille « la préférence pour les garçons réduit l'accès des filles à l'instruction, surtout dans des contextes de pauvreté extrême » (OCDE, 2018, p. 74). Ces croyances limitent l'accès des filles à l'éducation et contribuent à perpétuer le cercle vicieux de la pauvreté et des dépendances.

2.2 *Des infrastructures scolaires inadéquates*

Les infrastructures scolaires inadéquates représentent également un défi majeur, en particulier pour les filles (UNICEF, 2021). Les écoles sont souvent situées à de grandes distances des villages, ce qui décourage la fréquentation scolaire, surtout pour les filles qui doivent parcourir ces longues distances en l'absence de moyens de transport sûrs (P.-L. Gauthier & Luginbühl, 2012). De plus, le manque de matériel pédagogique adapté et l'insuffisance de ressources spécifiques pour soutenir l'apprentissage des filles aggravent encore la situation(Cluster Education, 2022). Un problème souvent négligé, mais important, c'est le manque de toilettes séparées pour les filles dans les écoles (Ndèye, 2018). Ce manque, particulièrement problématique lors de la puberté, conduit de nombreuses adolescentes à abandonner l'école, ce qui contribue à l'aggravation des disparités de genre dans l'éducation (Poggi & Waltmann, 2019).

2.3 Des défis sécuritaires

À ces défis structurels s'ajoute la dégradation de la situation sécuritaire dans les zones rurales. Depuis 2017, le Burkina Faso est en proie à des attaques terroristes qui ont gravement perturbé le système éducatif, entraînant la fermeture de nombreuses écoles et privant environ 875 000 enfants, dont 46 % de filles, de leur droit à l'éducation (International cooperation, 2021). Les régions les plus touchées, telles que le Nord, le Sahel, le Centre-Nord, l'Est, la Boucle du Mouhoun et le Centre-Est, sont confrontées à des défis sécuritaires majeurs. Ces actes de violence ont plongé le secteur de l'éducation dans une crise profonde, semant la terreur parmi les enseignants, les élèves et les familles.

Cette situation alarmante a conduit à l'arrêt brutal des activités d'apprentissage dans de nombreuses localités rurales (Action Education, 2024; Save The Children, 2019). Des écoles ont été contraintes de fermer leurs portes, certaines ont même été partiellement ou totalement détruites. Le matériel pédagogique a souvent été saccagé ou incendié, forçant de nombreux enseignants à abandonner leur poste par crainte pour leur vie. En conséquence, un nombre croissant d'élèves ont été déscolarisés, tandis que des milliers de familles ont été contraintes de fuir leurs foyers, devenant ainsi des déplacés internes (Save The Children, 2019). La crise éducative provoquée par ces attaques a considérablement aggravé le taux de déperdition scolaire à l'échelle nationale, compromettant l'avenir de toute une génération (Soré & Moyenga, 2019). Selon les données publiées par le Service d'Information du Gouvernement (SIG) sur son site web officiel, 1 135 établissements scolaires avaient été fermés à cette date, privant ainsi 154 233 élèves de leur droit fondamental à l'éducation (MENAPLN, 2019). Cette situation représente un défi colossal pour les autorités burkinabè,

qui s'efforcent de trouver des solutions pour protéger l'accès à l'éducation dans ces régions en proie à l'insécurité.

Au regard de tous ces défis, quelle est la réalité de l'évolution des taux de scolarisation des filles au Burkina Faso de façon générale et plus particulièrement selon le milieu de résidence.

II. ÉNONCE DU PROBLEME DE RECHERCHE

Le Burkina Faso, malgré des engagements internationaux et des cadres juridiques établis pour garantir le droit à l'éducation, rencontre des défis persistants, en particulier pour la scolarisation des filles en milieu rural (UNICEF, 2017). Les inégalités de genre et les disparités géographiques continuent de compromettre l'accès équitable à une éducation de qualité (Equal Measures, 2022). Les filles, surtout dans les zones rurales, sont les plus vulnérables face à ces obstacles, ce qui limite leur droit à l'éducation (Action Education, 2024). Les normes sociales et culturelles attribuent souvent aux filles des rôles domestiques précoces, ce qui limite leur accès à l'école (Initiative des Nations Unies pour l'éducation des filles, 2022). Elles sont souvent attendues pour accomplir des tâches ménagères ou se marier à un jeune âge, restreignant ainsi leur participation à l'éducation formelle. De plus, les infrastructures scolaires inadéquates, notamment l'absence de toilettes séparées pour les filles, renforcent le risque d'abandon scolaire.

Ce problème, comme l'a documenté PLAN International, est aggravé par l'insécurité croissante dans certaines régions, où les attaques terroristes ont conduit à la fermeture de nombreuses écoles. Cela prive des milliers d'enfants, principalement des filles, de leur droit à l'éducation.

Face à ces obstacles, notre étude vise à analyser la manière dont les communautés rurales peuvent jouer un rôle actif dans l'amélioration de la scolarisation des filles. Il est essentiel d'examiner les initiatives locales et les efforts communautaires qui contribuent à lever les barrières socio-économiques et culturelles. Par cette analyse, nous espérons identifier des solutions concrètes et viables pour garantir un meilleur accès à l'éducation pour les filles, et ainsi renforcer leur participation au développement socio-économique de leurs communautés rurales.

III. OBJECTIFS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est d'analyser la contribution sociocommunautaire dans la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural.

Objectifs spécifiques :

- Identifier et analyser les pratiques sociocommunautaires qui existent pour promouvoir la scolarisation des filles en milieu rural à Rialo

Cet objectif permettra de comprendre les initiatives déjà en place dans les communautés et d'identifier les pratiques efficaces qui fonctionnent.

- Déterminer les dispositifs d'accompagnement et d'organisation scolaire nécessaires pour renforcer la scolarisation des filles en zone rurale à Rialo

Cet objectif permettra d'identifier les structures et les soutiens indispensables pour améliorer l'accès à l'éducation des filles.

2. Formulation des hypothèses

L'hypothèse générale de cette recherche stipule que les communautés rurales locales peuvent contribuer efficacement à la promotion de la scolarisation des filles en milieu rural.

Nous avons à cet effet formulé les hypothèses spécifiques suivantes :

- Les pratiques sociocommunautaires, comme l'implication des parents et des leaders, sont insuffisante pour la promotion efficace de la scolarisation des filles en milieu rural à Rialo
- Des dispositifs d'accompagnement et des programmes de sensibilisation sont nécessaires pour renforcer l'accès à l'éducation des filles en zone rurale à Rialo.

3. Justification du choix du sujet

L'éducation des filles ne se limite pas à leur permettre d'acquérir des connaissances; elle joue un rôle fondamental dans l'amélioration de leur qualité de vie, de leur autonomie financière et de leur capacité à participer activement à la vie communautaire (Kamagaté, 2021). Une fille éduquée est plus susceptible de repousser le mariage précoce, de mieux planifier sa famille, et d'investir dans la santé et l'éducation de ses propres enfants, créant ainsi un cercle vertueux de progrès pour les générations futures (Aibangbe, 2015; Banerjee, 2022). En milieu rural, les défis sont nombreux : les taux de scolarisation y sont beaucoup plus bas qu'en milieu urbain, en raison de la pauvreté, des longues distances entre les maisons et les écoles, et des normes sociales qui favorisent les garçons. Ces disparités soulignent l'urgence de concentrer la recherche et les interventions sur la scolarisation des filles rurales. Notre recherche vise à identifier les obstacles spécifiques et à proposer des solutions concrètes pour améliorer l'accès à l'éducation des jeunes filles, contribuant ainsi au développement durable du Burkina Faso.

Du point de vue académique, notre recherche sur la scolarisation des filles en milieu rural au Burkina Faso offrira une contribution académique significative en fournissant des données empiriques sur les défis spécifiques rencontrés par cette population. En explorant les disparités entre les zones urbaines et rurales, notre étude enrichira davantage le corpus de connaissances sur les facteurs socio-économiques et culturels qui entravent l'accès à l'éducation pour les filles. Sur le plan politique, notre recherche vise à éclairer les décideurs sur l'importance de politiques éducatives inclusives afin d'encourager et susciter la prise en compte des réalités locales des zones rurales. En identifiant les obstacles et en faisant des suggestions basées sur des preuves, notre travail pourrait influencer les stratégies nationales en faveur d'une éducation équitable. Cette démarche vise non seulement à renforcer les capacités des filles, mais aussi à contribuer à l'atteinte des objectifs de développement durable, en particulier ceux liés à l'éducation de qualité et à l'égalité des sexes.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL DE LA SCOLARISATION DES FILLES EN MILIEU RURAL

Ce chapitre pose les bases conceptuelles de cette étude, qui s'inscrit dans une réflexion sur les inégalités d'accès à l'éducation selon le genre et l'environnement de résidence. Il a pour objectif de clarifier les notions essentielles liées à la scolarisation des filles en milieu rural, et de mobiliser les cadres théoriques les plus pertinents pour analyser les dynamiques propres à ce contexte.

Dans un premier temps, les principaux concepts sont définis – tels que l'éducation, la scolarisation, la déscolarisation, le genre et le milieu rural – afin d'en préciser le sens et d'éviter toute confusion dans leur usage. Le chapitre s'attarde ensuite sur les inégalités éducatives liées au genre, en mettant en lumière l'influence des normes sociales sur le parcours scolaire des filles en zone rurale. Il explore aussi les caractéristiques sociales, économiques et culturelles propres à ces milieux, indispensables à la compréhension des obstacles rencontrés.

Une revue des recherches antérieures permet ensuite de situer cette étude dans le paysage académique existant, tout en soulignant les contributions qu'elle ambitionne d'apporter. Enfin, le chapitre mobilise certaines approches théoriques, notamment celles liées à la participation communautaire, pour analyser le rôle des communautés locales dans la promotion ou, au contraire, dans le frein de la scolarisation des filles. Ce cadre conceptuel constituera un appui fondamental pour l'interprétation des résultats développés dans les chapitres suivants.

I. DEFINITIONS DES CONCEPTS CLES

Les concepts clés tels que l'éducation, la scolarisation et l'accès à l'éducation seront abordés dans cette section pour en clarifier les significations et les implications dans le cadre de notre étude.

1. Qu'est-ce que l'«éducation» ?

Selon Mialaret (2017), l'éducation se réfère avant tout à une institution sociale, un système éducatif. On peut ainsi comparer l'éducation chinoise à l'éducation américaine, ou encore l'éducation moderne à l'éducation antique. En tant qu'institution, l'éducation possède ses propres structures et règles de fonctionnement, même si ces dernières sont parfois peu claires ou mal définies, comme on peut encore le constater dans certains groupes ou tribus (Mialaret, 2017).

2. Notion de scolarisation

Le mot scolarisation vient du verbe « scolariser » qui signifie éduquer, instruire l'enfant en âge d'aller à l'école où dès son bas âge (Gountante Tchiame, 2011, p.56 cité dans (Oyono, 2020, p. 82). D'après Daniel Carlin, la « scolarisation » se réfère à l'action d'envoyer les enfants à l'école (Jeannette, 2019, p. 3). L'école, en tant qu'institution, a pour rôle spécifique d'initier les élèves à la culture écrite. La question de la scolarisation met en lumière le principe de la fréquentation des écoles, ou le taux de scolarisation, c'est-à-dire le pourcentage d'enfants qui reçoivent régulièrement un enseignement dans un établissement scolaire par rapport à la population totale du même âge.

Émilie Genouvrier, qui définit le concept de scolarisation, comme l'action de scolariser, c'est-à-dire dans un premier temps doter un pays, une région des établissements

de toute une population. Dans un second temps c'est admettre un enfant ou un groupe d'enfants à suivre l'enseignement d'un établissement scolaire (Oyono, 2020, p. 82).

Selon Legendre (2005), la scolarisation est le processus consistant à recevoir, suivre et poursuivre un enseignement dans un établissement scolaire ou une école, conçu pour remplir des fonctions et des missions spécifiques. Ce processus repose sur l'existence d'une école implantée dans un contexte donné, avec des conditions favorables, ce qui n'est malheureusement pas toujours garanti (Legendre, 2005). La scolarisation, selon le dictionnaire Larousse², se définit comme l'action de scolariser ou le fait d'être scolarisé. Scientifiquement, ce terme désigne l'inscription des enfants en âge scolaire, également connue sous le nom d'enseignement obligatoire. Elle est perçue ici comme une éducation fondamentale ou de base, telle que définie par la Déclaration de la Conférence Mondiale sur l'Éducation pour Tous en 1990 à Jomtien, en Thaïlande (UNESCO, 1990). Le taux de scolarisation, qui mesure cette réalité, correspond à la proportion d'enfants d'un âge donné inscrits à l'école par rapport à l'ensemble de la population de ce même âge³.

3. La déscolarisation

Selon le Larousse (en ligne) « la déscolarisation signifie « Action de déscolarisée ; fait d'être déscolarisé⁴. « Enlever au système scolaire d'un pays le monopole de l'instruction ou retirer de l'école un enfant d'âge scolaire ».

Le dictionnaire le Robert⁵ renchérit que la déscolarisation est le « Fait, pour un jeune en âge légal de scolarité, d'avoir interrompu sa scolarité. » Nous pensons que cela signifie

² <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/scolariser/71548>, consulté 27 Juillet 2025, à 15h24

³ <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1199> consulté le 27 juillet 2025 à 18h15

⁴ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/d%C3%A9scolarisation/24282> consulté le 27 Juillet 2025 à 19h00

⁵ <https://dictionnaire.leRobert.com/definition/descolarisation>; consulté le 27 Juillet 2025 à 19h 30

pour une personne de ne plus avoir droit à l'éducation alors que cette personne y avait droit. Cela peut se produire par plusieurs raisons telles que le mariage précoce pour les filles, les grossesses précoces. En effet, « Ceci s'explique par le fait que, d'une manière générale, lorsqu'elles tombent enceintes, leurs parents décident de ne plus payer leurs études, car pour eux, elles ont choisi de ne plus continuer à étudier. Ainsi, malgré leur volonté de poursuivre leurs études, elles sont contraintes de les interrompre, voire d'abandonner » (Oyono, 2020, p. 88).

La déscolarisation peut alors se définir comme la démarche dans laquelle les filles en âge d'être scolarisées cessent de fréquenter l'école, souvent due à des facteurs économiques, sociaux et démographiques. Comme le soutient Oyono, « la culture du grand Nord n'encourage pas la jeune fille à aller à l'école aussi loin que possible. À peine commence-t-elle à y aller qu'elle est sollicitée pour le mariage. On dirait que sa place est faite uniquement pour le foyer, et son apport pour le développement n'est pas pris en compte...etc. » (Oyono, 2020, p. 94).

4. La sous-scolarisation

Nous pensons qu'il s'agit d'une situation dans laquelle une personne n'atteint pas le niveau de scolarisation attendu ou requis par rapport à son âge ou sa situation économique ou démographique. La sous-scolarisation peut aussi se définir comme une situation où un enfant n'accède pas à l'éducation de manière adéquate que ce soit par le manque d'accès à l'école ou par une insuffisance d'une éducation de qualité (Oyono, 2020).

Les causes de cette sous-scolarisation des filles sont causées par plusieurs facteurs comme la scolarisation tardive ou même l'absence de scolarisation. Comme le souligne Etoa

Oyono, « Certaines familles n'envoient pas les filles à l'école, parce que les parents eux-mêmes n'ont pas eu la possibilité de s'instruire et par conséquent, en ignorent le bien-fondé. Dans certains cas, les enseignants peuvent refuser d'inscrire des enfants considérés comme trop âgés pour commencer l'école primaire ». (Oyono, 2020, p. 88).

Ici, la petite fille doit rester à la maison pour aider sa mère à faire la cuisine, apprendre à préparer et faire les travaux ménagers. En zone rurale, ceci participe de sa formation pour un éventuel mariage qui peut survenir avant ou pendant qu'elle commence à aller l'école. (Oyono, 2020, p.88).

5. L'accès à l'éducation

Selon Lewin (2015), l'accès à l'éducation comprend plusieurs aspects essentiels. Premièrement, il s'agit de la scolarisation des enfants au moment opportun, ce qui implique que les jeunes filles et garçons doivent être inscrits à l'école dès l'âge approprié pour leur permettre de bénéficier d'une éducation continue. Deuxièmement, la progression selon l'âge requis est nécessaire pour éviter le redoublement et l'abandon scolaire, des phénomènes souvent exacerbés dans les milieux ruraux (Jacquemin & Schlemmer, 2011).

Troisièmement, l'assiduité régulière à l'école est fondamentale. Cela nécessite non seulement des incitations pour les élèves, mais aussi des solutions pour surmonter les obstacles, comme les longues distances à parcourir ou les responsabilités familiales. Quatrièmement, l'acquisition de connaissances conformes aux normes nationales de performance scolaire est essentielle pour garantir que les élèves reçoivent une éducation de qualité qui les prépare adéquatement pour l'avenir (Lewin, 2015).

En outre, un environnement d'apprentissage sécurisé est indispensable pour favoriser l'épanouissement des élèves. Cela inclut des infrastructures adéquates, des enseignants formés et un climat scolaire positif qui valorise la diversité et l'inclusion. Enfin, une répartition équitable de l'offre scolaire est cruciale. Cela signifie que les ressources éducatives doivent être accessibles à tous, indépendamment de leur lieu de résidence ou de leur situation socio-économique. Lewin (2015) souligne que ces dimensions interconnectées sont essentielles pour garantir un accès équitable à l'éducation, permettant ainsi à tous les enfants de réaliser leur potentiel.

II. MILIEU RURAL : DEFINITION ET SPECIFICITES

1. Le milieu rural

L'INSEE (2021) définit le milieu rural principalement en fonction de la densité de population, considérée comme faible. Dans cette approche, un territoire est qualifié de rural s'il compte moins de 100 habitants par kilomètre carré. Cette faible densité se traduit par des espaces relativement vastes avec une habitation dispersée, souvent concentrée dans des villages ou de petites agglomérations (INSEE, 2021). Cette définition, qui repose sur un critère quantitatif, met l'accent sur la répartition géographique de la population, ce qui est un élément essentiel pour comprendre les enjeux socio-économiques du milieu rural. En effet, cette dispersion des habitants engendre des défis particuliers, notamment en termes d'accès aux services publics et aux infrastructures (Diouf et al., 2024).

D'autres chercheurs, tels que Bouquet et Dubéchot (2018), mettent davantage l'accent sur les caractéristiques démographiques du milieu rural, soulignant le vieillissement de la

population dans ces zones. Selon eux, le milieu rural se distingue par une proportion croissante de personnes âgées, avec un taux de plus de 60 ans nettement supérieur à celui que l'on observe en milieu urbain. Ce phénomène est lié à l'exode des jeunes générations qui quittent les campagnes pour chercher des opportunités d'emploi et d'éducation dans les villes. Ainsi, le milieu rural est souvent perçu comme un espace dépeuplé, où la population est plus statique et moins dynamique que dans les zones urbaines (Bouquet & Dubéchot, 2018).

En ce qui concerne l'activité économique, le milieu rural se distingue par une prépondérance des secteurs primaires, notamment l'agriculture, qui y occupe une place centrale (FAO, 2004).

Ponson (1990) souligne que l'économie rurale reste largement tributaire des activités traditionnelles, bien que celles-ci soient en déclin. L'industrialisation et le développement du secteur tertiaire restent peu développés dans ces espaces, contrastant fortement avec la diversification économique des milieux urbains. Cette dépendance à l'agriculture et à l'économie locale rend le milieu rural vulnérable aux crises économiques et aux changements structurels dans le secteur agricole. La modernisation et la mécanisation de l'agriculture ont, en effet, réduit la demande de main-d'œuvre, exacerbant l'exode rural (Ponson, 1990).

Le rapport de la Commission « Nouvelle ruralité » (2016) met en lumière une autre dimension importante du milieu rural, celle des infrastructures. Dans ces zones, l'accès aux services de base, tels que les transports et la couverture numérique, est limité. Les « zones blanches », c'est-à-dire les zones sans accès à la téléphonie mobile ou à Internet, sont une réalité quotidienne pour une grande partie des habitants. Cette insuffisance en matière d'infrastructures renforce l'isolement des populations rurales et contribue à la perception

d'un décalage entre les milieux rural et urbain. Le manque de connectivité numérique freine également le développement de nouvelles activités économiques, en particulier celles qui sont axées sur les technologies de l'information (Coste, 2016).

Une autre approche pour définir le milieu rural est celle des disparités sociales et économiques. Selon l'INSEE (2021), bien que les revenus soient plus homogènes dans les zones rurales, ces dernières sont marquées par des poches de pauvreté, souvent liées à l'isolement géographique et à l'absence de dynamisme économique (INSEE, 2021). Cependant, Bouquet et Dubéchot (2018) avancent que les ménages ruraux sont moins exposés à la pauvreté que ceux des quartiers défavorisés des villes, car ils bénéficient généralement d'un coût de la vie plus bas et de l'autosuffisance alimentaire (Bouquet & Dubéchot, 2018).

Le milieu rural, tel que décrit dans le rapport IGAS N°RM2009-102P / CGAAER N°1883 (2009) d'Inspection générale des affaires sociales, se distingue aussi par la précarité sociale, particulièrement pour les jeunes sans qualification. Ces auteurs soulignent que l'absence de perspectives d'emploi dans les zones rurales conduit à un chômage plus élevé parmi les jeunes. Cette situation contraste fortement avec les opportunités qu'offrent les villes, où la concentration d'entreprises et d'infrastructures favorise une plus grande mobilité sociale. De ce fait, le milieu rural est souvent perçu comme un espace où la mobilité économique et sociale est limitée, notamment pour les jeunes générations (Inspection générale des affaires sociales, 2009).

Le milieu rural peut aussi être envisagé comme un espace naturel, préservé de l'urbanisation massive. Selon OCDE (1990), les territoires ruraux sont des zones où l'urbanisation est quasi absente, offrant de vastes espaces naturels, souvent dédiés à

l'agriculture ou à la préservation des paysages. Cette faible urbanisation est à la fois un atout et une limite, car elle permet de préserver des espaces naturels tout en limitant l'attrait économique de ces territoires pour les entreprises ou les nouveaux habitants (OCDE, 1990).

2. Différences milieu rural et milieu urbain

TABLEAU 3: Tableau comparatif du milieu urbain et milieu rural

Caractéristiques	Milieu Rural	Milieu Urbain	Référence de l'auteur
Densité de population	Faible densité, espaces peu ou très peu denses (moins de 100 hab/km ²)	Forte densité, plus de 100 habitants/km ²	INSEE (2021)
Population	Population vieillissante, taux de plus de 60 ans élevé	Population plus jeune, plus dynamique	Bouquet & Dubéchot (2018)
Activité économique	Dominée par l'agriculture et des secteurs traditionnels	Diversifiée, avec une forte industrialisation et secteur tertiaire	INSEE (2021), Ponson (1989)
Croissance démographique	Faible ou négative, exode rural historique	Croissance soutenue grâce à l'attractivité des villes	Bouquet & Dubéchot (2018)
Accessibilité et infrastructures	Faibles infrastructures de transport, d'accès numérique et mobile (zones blanches)	Forte accessibilité, développement des réseaux de transport et internet	Rapport de la Commission « Nouvelle ruralité » (2016)
Disparités de revenus	Revenus plus homogènes, moins de	Plus de disparités de revenus, zones de	INSEE (2021)

	ménages sous le seuil de pauvreté	pauvreté et de richesse	
Services publics et accès aux soins	Manque de services publics et accès limité aux soins (spécialistes et hôpitaux)	Large accès aux services publics et aux soins	Rapport de la Commission « Nouvelle ruralité » (2016)
Problèmes sociaux	Précarité, chômage élevé, jeunes sans qualification, mobilité difficile	Meilleures opportunités d'emploi et mobilité	IGAS & CGAAER (2009), Bouquet & Dubéchot (2018)
Dynamique économique	Dépendance des pôles urbains, économie agricole ou industrielle en crise	Dynamisme économique élevé, secteur tertiaire en expansion	INSEE (2021), Bouquet & Dubéchot (2018)
Urbanisation	Territoires non urbanisés, espaces naturels importants	Fort taux d'urbanisation	INSEE (2021), OCDE (1990)
Jeunes diplômés	Départ des jeunes diplômés	Attraction des jeunes diplômés	Rapport de la Commission « Nouvelle ruralité » (2016)
Technologies	Faible accès à la 4G, zones blanches	Accès généralisé aux technologies modernes	Rapport de la Commission « Nouvelle ruralité » (2016)
Éducation et qualification	Faible niveau de qualification, accès limité aux formations	Meilleur accès aux établissements d'enseignement supérieur	IGAS & CGAAER (2009), Bouquet & Dubéchot (2018)

Source : résultats de revue documentaire, mémoire 2024

L'analyse comparative entre le milieu rural et le milieu urbain révèle des disparités significatives dans plusieurs domaines. Sur le plan démographique, les zones rurales se caractérisent par une faible densité de population, avec moins de 100 habitants par km², tandis que les zones urbaines dépassent largement ce seuil (INSEE, 2021). Cette différence de densité s'accompagne d'une population vieillissante dans les zones rurales, contrastant avec une population plus jeune et dynamique en milieu urbain (Bouquet & Dubéchot, 2018). En matière d'activité économique, les milieux ruraux demeurent dominés par l'agriculture et des secteurs traditionnels, alors que les villes présentent une économie plus diversifiée, marquée par une industrialisation accrue et un secteur tertiaire en plein essor (INSEE, 2021 ; Ponson, 1989).

La croissance démographique est également un indicateur révélateur. Les campagnes subissent un exode rural historique qui ralentit leur croissance, voire la rend négative, tandis que les villes bénéficient d'une croissance soutenue, alimentée par leur attractivité (Bouquet & Dubéchot, 2018). En ce qui concerne les infrastructures, les zones rurales souffrent de faibles accessibilités, tant en matière de transport que d'accès au numérique, contrairement aux villes où ces réseaux sont bien développés (Rapport de la Commission « Nouvelle ruralité », 2016).

Par ailleurs, les disparités de revenus sont plus marquées en milieu urbain, avec des contrastes de richesse et de pauvreté, alors que les campagnes présentent une plus grande homogénéité des revenus (INSEE, 2021).

Les services publics et l'accès aux soins sont eux aussi inégalement répartis. Les ruraux ont un accès limité aux soins spécialisés et aux hôpitaux, tandis que les citadins

jouissent d'un accès large à ces services (Rapport de la Commission « Nouvelle ruralité », 2016). Les problématiques sociales diffèrent également : le chômage et la précarité sont plus présents en milieu rural, tandis que les villes offrent de meilleures opportunités d'emploi et une plus grande mobilité (IGAS & CGAAER, 2009 ; Bouquet & Dubéchot, 2018).

3. Inégalités entre milieux urbain et rural dans la scolarisation

Les inégalités entre le milieu urbain et le milieu rural dans la scolarisation des filles au Burkina Faso sont profondément enracinés et persistants. Les enfants vivant en milieu urbain bénéficient généralement de meilleures conditions d'accès à l'éducation par rapport à leurs homologues en milieu rural. Cela se manifeste à travers divers indicateurs éducatifs qui montrent une disparité claire entre les deux environnements. Cependant, bien que les indicateurs de scolarisation en milieu rural soient globalement à des niveaux très bas, une tendance à l'augmentation est observable au fil des années (Gnoumou-Thiombiano & Kaboré, 2017).

Dans les zones urbaines, les taux d'admission et d'achèvement scolaires, bien qu'historiquement plus élevés, ont connu une baisse significative entre 2003 et 2014. Le taux brut d'admission est passé de 72,6 % à 64,4 %, tandis que le taux brut d'achèvement a chuté de 70,8 % à 63,5 % au cours de la même période (Gnoumou-Thiombiano & Kaboré, 2017). Cette diminution peut s'expliquer par plusieurs facteurs, notamment l'évolution rapide de l'espace urbain et l'exode rural. L'expansion des zones urbaines, par le biais de la communalisation, a intégré des zones rurales périphériques moins bien pourvues en infrastructures scolaires, ce qui a, en conséquence, réduit les taux d'admission dans ces nouvelles zones urbaines.

En milieu rural, la situation est plus complexe. L'offre scolaire au post-primaire est notoirement insuffisante, ce qui limite l'accès des filles à un enseignement de qualité. Les infrastructures sont souvent rares et mal équipées, et les distances à parcourir pour atteindre les établissements scolaires sont longues, décourageant ainsi la poursuite des études, notamment pour les filles. De plus, l'exode rural, phénomène où de jeunes déscolarisés migrent vers les villes à la recherche d'opportunités, contribue à la baisse du taux d'achèvement dans les zones urbaines en augmentant le nombre de jeunes en âge d'être scolarisés sans pour autant améliorer les conditions d'accès à l'éducation dans les zones rurales (Gnoumou-Thiombiano & Kaboré, 2017).

3.1 Inégalités basées sur le genre

Avant de définir le concept d'inégalité liée aux genres, il nous convient de clarifier le mot clé de ce concept qui est le genre. Le genre doit être analysé sous l'angle des inégalités et des disparités entre homme et femme en examinant les différentes catégories sociales dans le but d'une plus grande justice sociale et d'un développement équitable (Dabat et al., 2014). Le genre renvoie aux rôles, aux comportements, aux expressions et aux identités que la société construit pour les hommes, les femmes, les filles, les garçons et les personnes de divers sexes et genre (IRSC, 2014). Le genre influence la perception qu'ont les gens d'eux-mêmes et d'autrui, leur façon d'agir et d'interagir, ainsi que la répartition du pouvoir et des ressources dans la société (ibd, 2014). Le genre est donc un rapport qui se construit entre les femmes et les hommes et fait aussi référence aux attentes de la société. Au regard de notre contexte, les filles sont confrontées à des violences liées à leurs genres (Féminin) et elles sont confrontées à des stéréotypes liés aux genres qui ne facilitent pas leurs accès et leurs maintiens à l'école. Les inégalités liées aux genres se réfèrent aux différences injustes et

discriminatoires de traitement, de pouvoir qui dans notre contexte d'accès à l'éducation, aux ressources que les filles issues du milieu rural sont confrontées. Ce qui est inégal c'est ce qui n'est pas juste ou proportionné. Le défi d'équité et de l'égalité des genres dans l'éducation reste un gros défi surtout pour les filles. La fréquentations des filles à l'école est limitée par de nombreuses inégalités liées aux genres. Parmi ses obstacles il y a la difficulté d'être une fille dans un environnement qui par définition considère la fille comme l'être inférieur, faible. Parmi encore ses inégalités, nous avons la division sexuelle du travail, qui donne plus de charges de travail à la fille par rapport au garçon avec des conséquences dommageables sur leurs éducations, la santé, etc. En effet, selon Loua, 2018, « Pendant que le garçon suit son père dans les activités considérées comme étant masculines, la fille suit sa mère dans ses activités dites féminines (Loua, 2018, p. 18).

3.2 Le concept de pratiques culturelles et de normes sociales

Les pratiques culturelles désignent les valeurs, les croyances et les traditions et les comportements qui sont considérés comme acceptables et appropriés au sein d'une société donnée (UNESCO, 1982). Elles influencent profondément la façon dont la société définit les rôles des hommes et des femmes ainsi que de l'attente qui leur sont associés. En milieu rural au Burkina Faso, les normes ou les pratiques culturelles soutiennent que les filles ou les femmes jouent un rôle spécifique assigné axé principalement sur le mariage, la soumission, la maternité et les tâches domestiques au détriment de l'éducation formelle. En effet, une norme culturelle peut être définie comme un ensemble de valeurs, de croyances, de comportements et de pratiques partagés au sein d'une société ou d'un groupe social donné (Fornara, 2006). Ces normes culturelles influencent les interactions sociales, les choix individuels et collectifs, ainsi que les représentations du monde. Elles contribuent à façonnner

l'identité culturelle d'une communauté et à définir ce qui est considéré comme acceptable, souhaitable ou approprié dans un contexte donné (Ibid, 2006).

Quant aux normes sociales, « Une norme sociale est une règle ou un modèle de comportement socialement partagés, s'adressant à une cible précise, fondée sur des valeurs communes et impliquant une attente en faveur de l'adoption d'un comportement donné, ce comportement étant soumis à l'approbation ou à la réprobation de la part de la société ou du groupe de référence (Baril & Paquette, 2014). En effet, les normes sociales se réfèrent aux comportements, aux règles et aux attentes qui sont aussi considérées conformes ou non conformes. « Les normes sociales peuvent être définies comme des idéaux qui créent des attentes partagées et dictent des règles informelles qui influencent la façon dont les gens doivent se comporter. Les normes sont renforcées par l'approbation sociale et la bonne réputation dans une communauté envers les membres du groupe qui y adhèrent, et l'ostracisme et les punitions pour ceux qui vont à leur encontre. » (Diamond, 2022, p. 3). L'UNICEF (2024) définit également "les normes sociales comme des règles qui sont perçues, informelles et pour la plupart non écrites qui définissent les actions acceptables et appropriées au sein d'un groupe ou d'une communauté. « Les normes sociales se situent à l'intersection des comportements, des croyances et des attentes. Elles englobent nos propres actions et nos croyances au regard de ce que les autres font, approuvent et attendent de nous. » (UNICEF, 2024, p.12).

III. TRAVAUX ANTERIEURS SUR LA SCOLARISATION DES FILLES

Afin de comprendre davantage les contours de notre sujet, nous avons pris connaissance des travaux antérieurs de certains auteurs. Ce paragraphe présente à la fois des résumés de ces travaux et leur intérêt pour notre étude.

Bilampa Gnoumou-Thiombiano et Idrissa Kaboré ont réalisé une étude approfondie sur les « Inégalités dans l'éducation au post-primaire au Burkina Faso » (Gnoumou-Thiombiano & Kaboré, 2017). Leur recherche examinait l'évolution de la scolarisation au post-primaire entre 2003 et 2014, en s'intéressant aux inégalités existantes et aux facteurs qui y sont associés. Trois enquêtes ménages ont été menées durant cette période, révélant que le taux brut d'admission au post-primaire a presque doublé, tandis que des progrès notables ont été observés en termes de taux brut de scolarisation.

Burkinabè, malgré ces avancées, le taux net de scolarisation et le taux brut d'achèvement au post-primaire sont restés faibles, mettant en lumière les défis persistants du système éducatif burkinabè. L'étude a montré que, bien que les politiques éducatives aient contribué à réduire les inégalités entre les sexes en matière d'accès au cycle post-primaire, le maintien des filles à l'école demeure problématique. Les résultats révèlent que les facteurs associés à la scolarisation au post-primaire sont multiples et variés. Ils incluent des aspects socio-économiques, culturels et contextuels, tels que le statut familial de l'enfant, la co-résidence avec les parents biologiques, le niveau d'instruction et la religion du chef de ménage, le niveau de vie du ménage, la distance à l'école secondaire la plus proche, ainsi que la région et le milieu de résidence.

Cette étude est particulièrement pertinente pour notre recherche sur la scolarisation des filles en milieu rural au Burkina Faso, car elle offre des perspectives sur les inégalités éducatives et les facteurs qui les influencent. En effet, elle met en lumière les défis spécifiques auxquels les filles font face pour accéder à une éducation de qualité, en particulier dans les zones rurales. Les résultats de Gnoumou-Thiombiano et Kaboré fournissent une base pour mieux comprendre les obstacles liés aux normes sociales, aux

stéréotypes de genre, et à l'insuffisance des infrastructures scolaires, qui sont également au cœur de notre étude. Ainsi, leur travail enrichira notre réflexion sur les stratégies nécessaires pour améliorer la scolarisation des filles en milieu rural, en tenant compte des dimensions socio-économiques et culturelles propres à ce contexte.

L'étude conduite par Kaboré en 2021 se concentre sur l'impact de la crise sécuritaire sur les filles, le genre, et l'éducation dans les régions de l'Est et du Centre-Nord du Burkina Faso (W. C. M. Kabore, 2021). L'objectif principal est d'identifier les risques auxquels sont exposées les filles dans ce contexte, d'analyser l'impact de la crise sur leur éducation, et de mettre en lumière les capacités de résilience des femmes et des filles. La méthodologie de l'étude est à la fois quantitative et qualitative, impliquant des enquêtes auprès des populations déplacées internes (PDI) et des communautés hôtes, ainsi que des entretiens semi-dirigés avec les personnes affectées et les acteurs impliqués dans la gestion de la crise. Les résultats montrent que la crise a gravement perturbé le système éducatif, avec des infrastructures endommagées, une réinsertion scolaire difficile, et une vulnérabilité accrue des filles face aux violences et aux mariages précoces. L'étude souligne également la nécessité d'une réponse plurisectorielle et d'une approche intersectionnelle pour aborder ces défis. Cette étude est pertinente pour notre recherche sur la scolarisation des filles en milieu rural au Burkina Faso, car elle explore en profondeur les obstacles spécifiques auxquels les filles sont confrontées dans un contexte de crise sécuritaire. Les conclusions sur les défis éducatifs, les violences de genre, et la résilience des filles enrichissent notre compréhension des enjeux liés à la scolarisation en milieu rural.

Enfin, Sana dans son étude de 2021 intitulée « Gestion de l'éducation en situation de crise sécuritaire au Burkina Faso : état des lieux et perspectives dans la commune de Titao

», a examiné la manière dont les acteurs éducatifs gèrent l'enseignement des élèves déplacés dans un contexte de crise sécuritaire (Sana, 2021). Son objectif était de comprendre les efforts mis en place pour assurer une prise en charge scolaire adéquate des élèves déplacés. Pour atteindre cet objectif, Sana a mené une étude documentaire, suivie de la collecte de données par le biais d'entretiens et de questionnaires. Son analyse a révélé que les acteurs éducatifs dans la commune de Titao mettent en œuvre des pratiques efficaces en matière d'éducation en situation de crise, telles que des dispositions organisationnelles, matérielles et psychosociales, ainsi qu'une adaptation des activités pédagogiques aux besoins spécifiques des élèves déplacés.

Toutefois, il a noté que ses conclusions étaient partielles en raison d'une validation incomplète de ses hypothèses de recherche. La pertinence de cette étude pour notre recherche sur la scolarisation des filles en milieu rural au Burkina Faso réside dans sa capacité à illustrer comment des contextes de crise peuvent influencer la gestion de l'éducation. Bien que l'étude de Sana se concentre sur des élèves déplacés en milieu de crise sécuritaire, elle met en lumière des défis similaires que peuvent rencontrer les filles en milieu rural, notamment en termes d'accès à une éducation adéquate et de prise en compte des besoins spécifiques des élèves. Les pratiques efficaces identifiées peuvent offrir des insights précieux pour aborder les enjeux et défis de la scolarisation des filles en milieu rural, en montrant comment les stratégies de gestion de l'éducation peuvent être adaptées aux contextes spécifiques et aux besoins des élèves. Ainsi, l'étude de Sana enrichit notre compréhension des dynamiques en jeu et propose des pistes pour améliorer l'accès à l'éducation pour les filles dans des environnements difficiles.

IV. CADRE THEORIQUE : LA PARTICIPATION COMMUNAUTAIRE

Dans le cadre de notre étude, nous analysons d'une part la théorie de la participation communautaire (Midgley J. et al, 1986) et d'autre nous tenterons de faire une application conceptuelle de cette théorie à notre étude.

1. La théorie de la participation communautaire

La participation communautaire est un concept complexe aux origines multiples. Selon Midgley et al. (1986), elle émane d'une idéologie occidentale fondée sur des valeurs démocratiques, comme l'autodétermination et la prise de décision par les citoyens (Midgley et al., 1986). La décolonisation des années 1950 et 1960 a également joué un rôle important dans la promotion du développement communautaire, d'abord par les missionnaires puis par les Nations Unies (Fournier & Potvin, 1995). Parallèlement, le travail social occidental et le radicalisme communautaire influencés par l'idéologie marxiste ont contribué à façonner ce mouvement. Ce n'est qu'avec l'adoption du programme de participation populaire des Nations Unies dans les années soixante-dix que la théorie de la participation communautaire s'est structurée. La communauté peut être définie par des dimensions géographiques et relationnelles, Heller (1989) notant que les communautés se forment pour des avantages stratégiques (Heller, 1989). La capacité d'agir collectivement est souvent considérée comme un indicateur de l'existence d'une communauté (Madan, 1987). Par exemple dans le secteur de la santé, les décideurs se fondent sur des représentants communautaires pour justifier leurs choix techniques, renforçant ainsi leur légitimité (Fassin & Fassin, 1989). Godbout (2015) élargit cette définition en y intégrant une dimension politique, la qualifiant d'échange volontaire de pouvoir entre individus et organisations (Godbout, 2015).

La théorie de la participation communautaire repose sur plusieurs cadres conceptuels, chacun offrant une perspective unique sur ce phénomène. Arnstein (1969) a établi une classification en trois groupes selon le pouvoir communautaire : non-participation, participation symbolique et participation effective, allant du contrôle total par les citoyens au partenariat.

Dans son étude fondatrice sur la participation communautaire, Arnstein (1969) a proposé un modèle en trois groupes qui illustre les différents niveaux de pouvoir que les communautés peuvent exercer dans les processus décisionnels. Cette classification, souvent représentée sous la forme d'une échelle, se compose de trois catégories principales : la non-participation, la participation symbolique et la participation effective.

Non-participation : Dans cette première catégorie, Arnstein identifie des situations où la participation communautaire est inexistante ou extrêmement limitée. Cela inclut des pratiques telles que la manipulation ou la thérapie, où les citoyens sont essentiellement contrôlés par des entités extérieures. Dans ces cas, les décideurs ne cherchent pas réellement à impliquer la communauté ; au contraire, ils peuvent utiliser des stratégies pour influencer les opinions des membres de la communauté sans tenir compte de leurs véritables besoins ou désirs. Par exemple, des consultations superficielles peuvent être organisées pour donner l'illusion de l'engagement, mais sans impact réel sur la prise de décision.

Participation symbolique : Ce deuxième niveau implique une certaine forme de participation, mais celle-ci reste largement limitée à des actes symboliques. Les membres de la communauté peuvent être informés ou consultés sur des décisions, mais leur voix n'a souvent pas de poids réel. Dans cette phase, les décideurs peuvent créer des espaces de discussion, mais ils ne permettent pas une véritable influence sur le résultat final. Cela peut

se traduire par des réunions où les opinions sont recueillies, mais où les décisions sont déjà prises sans tenir compte des contributions des participants. La participation symbolique est souvent utilisée pour légitimer des projets sans répondre aux besoins exprimés par la communauté.

Participation effective : Le dernier groupe représente un véritable partenariat entre les citoyens et les décideurs, où les communautés exercent un contrôle substantiel sur les décisions qui les concernent. À ce niveau, les citoyens ne sont pas seulement consultés, mais ils jouent un rôle actif dans la planification, l'implémentation et l'évaluation des projets. Cela peut inclure des exemples de co-création de programmes où les membres de la communauté ont leur mot à dire et peuvent influencer les résultats de manière significative. La participation effective implique un échange de pouvoir où les citoyens sont impliqués dans la prise de décision, rendant les processus plus démocratiques et réactifs aux besoins des populations locales (Arnstein, 1969).

Bracht et Tsouros (1990) ont développé un cadre exhaustif se concentrant sur cinq interrogations fondamentales : le quoi, le où, le qui, le pourquoi et le comment, sans définir le « quoi » de manière précise (Bracht & Tsouros, 1990). Uphoff, Cohen et Goldsmith (1979) ont introduit un modèle pour les pays en développement, divisant la participation en dimensions (quoi, qui, comment) et contextes, soulignant l'interaction dynamique entre ces éléments (Uphoff et al., 1979). Roark (1987) a mis en avant l'importance de la responsabilité dans la durabilité des projets, plaidant pour une approche axée sur l'apprentissage plutôt que sur des résultats immédiats (Roark, 1987). Rifkin et al. (1988) ont identifié cinq dimensions de la participation dans les systèmes de santé publique : identification des besoins,

leadership, organisation, mobilisation des ressources et gestion, en proposant des indicateurs pour évaluer l'engagement communautaire (Rifkin et al., 1988).

Identification des besoins : Les communautés doivent être impliquées dans l'identification et la priorisation de leurs propres besoins pour garantir des interventions adaptées. Cela permet d'orienter les actions en fonction des priorités locales et d'améliorer leur pertinence.

Leadership : Le leadership communautaire joue un rôle clé dans la prise de décision et la conduite des projets de santé, favorisant l'acceptation et la durabilité des initiatives. Un leadership inclusif, représentatif des diverses composantes, assure une participation équitable et renforce la pérennité des projets.

Organisation : La capacité des communautés à s'organiser avec des structures de coordination claires est essentielle pour une participation efficace aux projets de santé. Cela permet aussi la mise en place de systèmes de suivi et d'évaluation pour améliorer les interventions locales.

Mobilisation des ressources : Les communautés doivent savoir identifier et mobiliser les ressources locales disponibles, ainsi qu'attirer des soutiens externes si nécessaire. Une mobilisation efficace renforce l'autonomie et la résilience des projets face aux défis.

Gestion : La gestion communautaire permet de planifier, exécuter et évaluer des projets de manière durable. Elle garantit que les projets atteignent leurs objectifs et peuvent s'adapter aux obstacles tout en impliquant la communauté à chaque étape.

Ces cadres offrent une base pour analyser la participation communautaire sous divers angles, chacun apportant des insights précieux sur sa mise en œuvre et son impact.

2. Application à notre étude

L'application de la théorie de la participation communautaire dans le cadre de notre étude sur la scolarisation des filles en milieu rural à xxxx nous permet de structurer notre réflexion autour des dynamiques d'engagement local et des pratiques sociocommunautaires existantes. Cette approche nous aide à explorer comment les différentes dimensions de la participation communautaire influencent la réussite scolaire des filles.

Les travaux de Midgley et al. (1986) soulignent que la participation communautaire émerge d'un besoin de collaboration pour atteindre des objectifs stratégiques. Dans le contexte de la scolarisation des filles, il est essentiel d'identifier les pratiques sociocommunautaires existantes, telles que les initiatives de sensibilisation et les groupes de soutien parental. Ces pratiques peuvent être analysées à travers le cadre de participation d'Arnstein (1969), qui permet de distinguer entre les niveaux de participation effective et symbolique. Comprendre où se situent ces pratiques sur ce gradient nous aidera à évaluer leur impact réel sur l'accès à l'éducation.

L'engagement des acteurs locaux dans le soutien à la scolarisation des filles est une dimension cruciale de notre étude. Selon Bracht et Tsouros (1990), l'examen des questions fondamentales telles que le « qui » et le « comment » nous permettra d'analyser les rôles des divers acteurs, y compris les parents, les enseignants et les autorités locales. La capacité d'agir collectivement, comme l'indiquent Madan (1977) et Heller (1989), sera évaluée pour déterminer dans quelle mesure les acteurs s'organisent autour de cette cause. Cela inclut l'examen des réseaux de soutien et des mécanismes de prise de décision qui favorisent l'engagement.

Enfin, l'identification de stratégies visant à renforcer l'engagement des acteurs locaux est primordiale. Roark (1987) souligne l'importance d'une approche axée sur l'apprentissage et la responsabilité dans le développement de projets durables. Ainsi, nous chercherons à établir des recommandations basées sur une évaluation des pratiques actuelles, en tenant compte des dimensions de participation identifiées par Rifkin et al. (1988), telles que le leadership et la mobilisation des ressources. Cette analyse permettra de formuler des stratégies spécifiques, comme la formation des leaders communautaires et la création de synergies entre différents acteurs pour soutenir durablement la scolarisation des filles.

La prochaine étape de notre travail consistera donc à la présentation de la méthodologie de recherche envisagée ainsi que la présentation de la zone d'étude.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre, intitulé la méthodologie, présente les différentes étapes et choix méthodologiques qui vont guider la conduite de notre recherche. La démarche méthodologique est nécessaire dans tout travail scientifique et qui vient bonifier notre cadre théorique et conceptuel. « La méthodologie de la recherche englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme » (B. Gauthier & Bourgeois, 2016). La méthodologie nous oriente dans la quête des informations. Il commence par une présentation détaillée de la zone d'étude, suivie de la nature de l'étude et de l'approche méthodologique adoptée. Nous y exposons également la population étudiée ainsi que l'échantillon sélectionné, tout en précisant la stratégie d'échantillonnage utilisée. Les techniques et outils de collecte de données, ainsi que les méthodes d'analyse des données, sont également abordés pour assurer la rigueur et la validité des résultats qui seront obtenus.

I. PRÉSENTATION DE LA ZONE D'ÉTUDE : RIALO

Le village de Rialo, situé dans la province du Boulkiemdé au Burkina Faso, abrite une population d'environ 1 600 habitants. Parmi cette population, les hommes représentent 300 personnes, soit environ 18,75 %. Les femmes, quant à elles, sont au nombre de 500, ce qui correspond à environ 31,25 % de la population totale. Une part significative de la population est constituée d'enfants, avec 600 jeunes, ce qui représente environ 37,5 % du total, soulignant ainsi la forte proportion de jeunes dans le village. Les jeunes âgés de 15 à 25 ans comptent 200 individus, représentant environ 12,5 % de la population. Cette tranche d'âge est particulièrement cruciale pour les dynamiques communautaires et le développement futur de Rialo, car elle représente un potentiel important pour l'évolution socio-économique du village. L'interaction entre ces différentes catégories de la population, ainsi que leur intégration dans des projets de développement, sera essentielle pour améliorer la qualité de vie à Rialo et renforcer la cohésion sociale.

1. Situation géographie

Rialo est un village situé dans la province du Boulkiemdé, au sein de la commune de Sourgou, qui fait partie de la région du Centre-Ouest du Burkina Faso. Cette région est reconnue pour sa diversité culturelle et ses ressources agricoles, offrant un cadre de vie dynamique pour ses habitants. L'accessibilité du village est facilitée par un réseau routier reliant Rialo à des localités voisines, notamment Koudougou et Salbisgo. Ces routes jouent un rôle crucial dans les échanges commerciaux et l'accès aux services de base, contribuant ainsi au développement économique de la communauté.

Environné de plusieurs villages, Rialo se situe à l'est du village de Rogho, au nord de Koukinkuilga, à l'ouest de Nadiolo et au sud de Ouoro. Cette proximité avec d'autres communautés favorise les interactions sociales et économiques, enrichissant la vie culturelle du village. Cependant, elle peut également poser des défis en matière de gestion des ressources partagées, ce qui nécessite une coopération entre les différents villages pour assurer une utilisation durable de ces ressources. La situation géographique de Rialo, à la croisée de plusieurs routes et villages, en fait un point central pour le développement régional et la coopération communautaire.

2. Situation socioéconomique

Les habitants de Rialo tirent principalement leurs revenus de l'agriculture, qui constitue la pierre angulaire de leur subsistance. La majorité des familles se consacrent à la culture de céréales et de tubercules, ce qui leur permet de répondre à leurs besoins alimentaires quotidiens. En parallèle, l'élevage joue un rôle essentiel dans la vie économique du village. Les habitants élèvent divers animaux, notamment des chèvres et des bovins, qui ne sont pas seulement une source de nourriture, mais également de revenus grâce à la vente de bétail et de produits dérivés.

En outre, la culture maraîchère est une activité qui permet aux agriculteurs de diversifier leur alimentation tout en générant des revenus supplémentaires. Cependant, cette activité est confrontée à des défis, notamment des rendements souvent faibles et un manque de techniques agricoles adaptées et améliorées. Ces limitations entravent le développement de la culture maraîchère et, par conséquent, la capacité des habitants à améliorer leur situation économique.

Malgré ces défis, l'agriculture, l'élevage et la culture maraîchère demeurent des sources vitales de revenus et d'emploi pour la population de Rialo, illustrant ainsi l'importance de ces activités pour leur bien-être et leur développement.

3. Défis éducatifs et vulnérabilités sociales à Rialo

L'éducation à Rialo présente des défis significatifs qui entravent le développement des enfants et la prospérité de la communauté. Bien qu'une école soit présente dans le village, son emplacement, situé à 5 km des quatre quartiers où résident de nombreux enfants, complique l'accès, surtout pendant la saison des pluies, où les retenues d'eau rendent les déplacements difficiles. Ce manque d'accessibilité se reflète dans le faible taux de fréquentation scolaire de seulement 30 %, ce qui met en lumière une participation insuffisante des enfants. De plus, le taux de réussite à l'école est alarmant, se chiffrant à seulement 25 %. Ce chiffre souligne les défis liés à la qualité de l'éducation dispensée, exacerbés par un taux d'abandon élevé de 45 %.

Les classes sont souvent surchargées, avec un ratio élevé d'élèves par enseignant, ce qui nuit à l'apprentissage.

Les principaux besoins éducatifs identifiés incluent l'amélioration des infrastructures scolaires, avec un besoin urgent de construire de nouvelles salles de classe et de fournir des logements pour les enseignants. De plus, l'absence de matériel scolaire adéquat et la nécessité d'une cantine scolaire pour améliorer la nutrition des élèves sont des priorités qui doivent être prises en compte pour encourager la fréquentation et la réussite scolaire.

En matière de protection, le village de Rialo abrite des groupes vulnérables, notamment deux groupes de femmes et un groupe d'enfants, soutenus par une association.

Ces groupes font face à des menaces et des risques importants. Les femmes, par exemple, sont exposées à des pertes de récoltes en raison du manque de clôtures pour protéger leurs sites maraîchers des animaux prédateurs. En outre, l'insuffisance d'infrastructures d'irrigation contribue à de faibles rendements agricoles. Les enfants, quant à eux, manquent de soutien matériel, y compris des vêtements et des fournitures scolaires, ainsi que de la nourriture.

Pour répondre à ces défis, des mesures de protection sont envisagées. Des formations pour les femmes sont planifiées afin d'améliorer leurs compétences agricoles et de renforcer leur capacité à organiser des groupes d'épargne. Ces initiatives visent à renforcer la résilience de la communauté et à favoriser un environnement plus sûr et plus propice à l'éducation et au développement.

II. METHODOLOGIE

1. Nature et approche de l'étude

Notre étude visait à analyser les dynamiques sociales, les perceptions et les mécanismes d'organisation au sein des communautés rurales en lien avec la scolarisation des filles. Dans ce cadre, la phénoménologie apparaît comme le type de recherche le plus approprié. En mettant l'accent sur le vécu et les perceptions des membres de la communauté, cette approche permet d'explorer en profondeur les pratiques sociocommunautaires existantes. « *La phénoménologie, en tant que support de recherche, suppose une démarche inductive qui part de l'étude d'expériences vécues et décrites par des personnes. Il s'agit de comprendre le sens d'une expérience, d'en saisir son essence pour celui qui l'a vécue, tout*

en respectant la posture de celui qui a expérimenté un phénomène. Le but est de comprendre et de transcrire des expériences vécues dans des connaissances explicites. » (Netbues, 2016, p.3).

Nous avons ainsi opté pour une approche qualitative afin d'examiner en profondeur les pratiques sociocommunautaires favorisant la scolarisation des filles et d'évaluer l'engagement des acteurs locaux. Comme le souligne Corbin, la recherche qualitative se concentre sur l'étude de la vie des individus, leurs expériences, comportements, émotions et perceptions, ainsi que sur les dynamiques organisationnelles et sociales.

Dumez (2011, p.48) insiste sur le fait que la recherche qualitative poursuit un objectif compréhensif, cherchant à analyser la manière dont les acteurs pensent, s'expriment et agissent en lien avec un contexte précis. L'enquête qualitative de terrain repose donc sur une immersion directe, impliquant des entretiens, des observations et des interactions au sein même des milieux concernés (Pelaccia et Paillé, 2009).

2. Population d'étude

La population cible de cette étude comprend plusieurs acteurs clés impliqués dans la scolarisation des filles en milieu rural à Rialo, chacun apportant une perspective essentielle.

Les responsables communautaires, tels que le représentant des femmes, pour leur rôle central dans la gestion de l'éducation des filles au sein de la famille et de la communauté ont été interrogées. Leur point de vue a été nécessaire pour comprendre les obstacles socio-culturels et économiques qui limiteraient l'accès des filles à l'éducation. Un représentant des jeunes, qui, a aidé à saisir comment la dynamique de genre et les attitudes des jeunes, notamment des garçons, influencerait les décisions concernant l'éducation des filles. Le

CVD, acteur clé dans la gestion des affaires communautaires, nous a aidé à comprendre la vision stratégique des ressources disponibles et des initiatives locales qui pourraient soutenir l'éducation des filles.

Enfin, le représentant des notables pour son influence importante dans les décisions traditionnelles et communautaires, son point de vue a été essentiel pour comprendre les pratiques culturelles et les normes sociales qui affecteraient la scolarisation des filles dans le village.

Les parents, (les mères) représentant deux familles, ont également été enquêtés. Une famille où une ou des fille(s) aura(ait) abandonné(es) l'école, afin pour comprendre les obstacles spécifiques qui conduisent à l'abandon scolaire, tels que des contraintes économiques, sociales ou culturelles. En revanche, une famille où les filles poursuivent leur scolarisation, pour avoir un éclairage sur les facteurs qui favorisent la scolarisation et le maintien des filles à l'école, ce qui a aidé à identifier les meilleures pratiques à promouvoir dans la communauté.

Le personnel scolaire, dont le directeur d'école, deux enseignants (un homme et une femme) ont apporté également des perspectives importantes. Ainsi, chaque groupe d'acteurs a apporté une perspective complémentaire, permettant une analyse complète et précise des facteurs influençant la scolarisation des filles en milieu rural à Rialo.

TABLEAU 4: Caractéristiques de la population enquêtée

Type de participant.es	Eff.	Raison de la pertinence
Responsables communautaires	4	Ils apporteront des perspectives sur les normes et pratiques socioculturelles influençant l'accès à l'éducation des filles. Ils joueront un rôle clé dans l'identification des obstacles et leviers locaux pour la scolarisation des filles.
- Représentant des femmes	1	Comprendre les obstacles socio-culturels et économiques affectant l'éducation des filles, et leur rôle dans la gestion familiale et communautaire de l'éducation.
- Représentant des jeunes	1	Saisir l'impact des attitudes des jeunes, notamment des garçons, sur les décisions concernant la scolarisation des filles et la dynamique de genre au sein de la communauté.
- CVD (Comité Villageois de Développement)	1	Vision stratégique des ressources et initiatives locales, rôle dans la gestion des affaires communautaires pour soutenir l'éducation des filles.
- Représentant des notables	1	Influencer les décisions traditionnelles et communautaires, comprendre les pratiques culturelles et les normes sociales affectant la scolarisation des filles.
Parents	2	Analyser les perceptions et les défis rencontrés par les familles concernant la scolarisation des filles, et identifier les facteurs favorisant ou entravant leur maintien à l'école.
- Famille avec une fille ayant abandonné l'école	1	Identifier les obstacles spécifiques menant à l'abandon scolaire, notamment les contraintes économiques, sociales et culturelles.
- Famille où les filles vont à l'école	1	Identifier les facteurs facilitant la scolarisation et le maintien des filles à l'école, et les meilleures pratiques à promouvoir.

Enseignants	4	Apporter un éclairage sur les défis pédagogiques, les stratégies de maintien des filles à l'école, et les interactions entre l'école, les élèves et les familles.
- Directeur d'école	1	Offrir une vue d'ensemble des défis et des stratégies mises en place pour encourager la scolarisation des filles à l'école.
- Enseignants	2	Identifier les obstacles pédagogiques rencontrés par les filles et proposer des solutions adaptées pour améliorer leur réussite scolaire.
- Parent d'élève (président du bureau des parents d'élèves)	1	Jouer un rôle clé dans la médiation entre l'école et les familles, et comprendre l'impact des dynamiques familiales et scolaires sur la scolarisation des filles.

3. Outils de collectes de données et justifications

Dans le cadre de cette recherche qualitative, nous avons retenu de faire des entretiens semi-directifs.

L'entretien, du verbe « entretenir », signifie « tenir ensemble », évoquant ainsi un échange de paroles et un maintien d'idées (Picoche, 1992, p. 486). En recherche, les entretiens servent à recueillir des données essentielles à la compréhension des expériences individuelles et des dynamiques sociales. Comme le souligne Pin (2023), l'objectif de l'entretien est de produire des données permettant d'appréhender la singularité des expériences des individus dans leurs relations avec les autres, les institutions et les phénomènes sociaux (Pin, 2023, p. 1).

Nous avons choisi d'utiliser des entretiens semi-directifs, qui reposent sur une grille de questions préétablie servant de guide, tout en offrant une certaine liberté aux participants

pour exprimer leurs perceptions et expériences. L'objectif est de recueillir à la fois des informations factuelles sur les institutions et les processus étudiés, ainsi que des données subjectives sur les représentations, croyances et systèmes de valeurs des participants (Pin, 2023, p. 3). Ces entretiens ont été réalisés auprès des parents du personnel scolaire et des leaders communautaires (chefs et notables) afin d'explorer leurs perceptions et leurs pratiques sociocommunautaires en lien avec la scolarisation des filles.

4. Analyse des données

Les techniques d'analyse des données qualitatives s'appuient principalement sur des méthodes d'analyse de contenu et d'analyse thématique pour interpréter les entretiens réalisés avec différents acteurs de la communauté, tels que les filles, les parents, et les responsables communautaires. L'analyse de contenu consiste à transcrire intégralement les entretiens et à coder les segments de texte selon des thèmes prédefinis ou émergents. Ces thèmes peuvent par exemple inclure les perceptions relatives à la scolarisation des filles et les pratiques d'accompagnement sociocommunautaire. Une fois ces segments identifiés, ils sont regroupés en catégories et sous-catégories, permettant de dégager des tendances et d'identifier les éléments clés influençant la scolarisation des filles en milieu rural.

L'analyse thématique, quant à elle, consiste à classer les réponses en fonction des thèmes et à identifier de nouveaux sous-thèmes au fur et à mesure que les données sont explorées (Paillé & Mucchielli, 2016). Cette méthode permet de mieux comprendre les relations entre différents facteurs influençant la scolarisation des filles, et d'identifier de manière plus approfondie les dynamiques sociales et culturelles propres à chaque groupe d'acteurs.

Dans le cadre de notre étude sur la scolarisation des filles en milieu rural à Rialo, le logiciel **Nvivo 15** est un outil particulièrement adapté pour cette analyse. Ce logiciel d'analyse qualitative permet de structurer et de traiter de grandes quantités de données qualitatives, tout en offrant des outils puissants pour coder, organiser et analyser les données de manière efficace. Il pourra ainsi être utilisé pour la gestion des entretiens réalisés avec trois groupes clés : les responsables communautaires, les parents et les enseignants.

Choix et Application de Nvivo 15 dans notre étude :

Codification et classification des données : Nvivo 15 permet de coder les réponses des responsables communautaires, des parents et des enseignants en fonction des thèmes liés à l'éducation des filles. Par exemple, les entretiens avec les responsables communautaires peuvent être codés selon des catégories comme "obstacles à la scolarisation", "pratiques communautaires", et "solutions proposées". De même, les réponses des parents peuvent être classées sous des thèmes tels que "coûts de l'éducation", "bénéfices de la scolarisation", et "perceptions culturelles". Cette codification permet de repérer rapidement les tendances principales et les points communs entre les différents groupes d'acteurs.

Analyse des pratiques sociocommunautaires : L'objectif est d'identifier et d'analyser les pratiques sociocommunautaires pour promouvoir la scolarisation des filles sera facilité par la fonctionnalité de recherche thématique dans Nvivo 15. En regroupant les réponses par sous-thèmes (par exemple : soutien familial, initiatives communautaires, rôle des leaders religieux), Nvivo 15 permet de visualiser les pratiques et d'évaluer leur impact

sur la scolarisation des filles. Ce processus d'analyse pourra aussi mettre en lumière les pratiques qui fonctionnent et celles qui nécessitent des ajustements.

Identification des dispositifs d'accompagnement et d'organisation scolaire :

L'analyse thématique dans Nvivo 15 permettra de dégager des catégories concernant les dispositifs d'accompagnement scolaire nécessaires, comme l'accessibilité des infrastructures scolaires, le soutien pédagogique, et les stratégies de maintien des filles à l'école. L'outil permettra de croiser ces données avec les perceptions des enseignants et des parents sur l'importance de ces dispositifs, en identifiant les points d'amélioration à intégrer dans les politiques locales.

Exploration de relations complexes entre acteurs : Avec Nvivo 15, il est possible de créer des matrices et des visualisations qui montrent les interactions entre différents facteurs, tels que les perceptions des parents, les pratiques des responsables communautaires, et les défis rencontrés par les enseignants. Par exemple, on pourrait analyser la façon dont le soutien communautaire et la perception des parents influencent la participation des filles à l'école. Ces visualisations permettront d'avoir une vue d'ensemble des dynamiques sociales et de mieux comprendre les leviers à actionner pour améliorer la scolarisation des filles.

Facilitation du processus de triangulation : Le choix d'échantillons variés et la collecte d'avis issus de trois groupes d'acteurs clés (responsables communautaires, parents, enseignants) nous permettra de croiser différentes perspectives. Nvivo 15 simplifie ce processus de triangulation en offrant des outils permettant de comparer les données issues de chaque groupe et de repérer les convergences et divergences dans leurs réponses. Par exemple, les défis identifiés par les enseignants peuvent être mis en relation avec les

perceptions des parents et les actions proposées par les responsables communautaires pour mieux comprendre les obstacles et les leviers d'amélioration.

Génération de rapports et de visualisations : Après l'analyse des données, Nvivo 15 permet de créer des rapports détaillés et des visualisations graphiques (graphiques, nuages de mots, diagrammes) pour résumer les résultats. Ces rapports permettront de présenter clairement les résultats de l'étude aux parties prenantes, aux décideurs locaux ou aux partenaires institutionnels, facilitant ainsi la prise de décisions éclairées.

En somme, **Nvivo 15** est un outil essentiel pour mener une analyse approfondie et structurée de notre étude sur la scolarisation des filles à Rialo. Grâce à ses fonctionnalités avancées de codification, d'analyse thématique et de visualisation des données, il nous permettra de dégager des insights pertinents et d'appuyer nos recommandations pour améliorer l'accès et le maintien des filles à l'école dans cette communauté rurale.

Aspect de l'analyse	Description	Application avec Nvivo 15
Codification et classification des données	Transcription des entretiens et codification des réponses selon des thèmes prédefinis ou émergents.	Nvivo 15 permettra de coder les entretiens en fonction de thèmes tels que "obstacles à la scolarisation", "pratiques communautaires", "coûts de l'éducation", etc., facilitant l'identification des tendances principales.
Analyse des pratiques sociocommunautaires	Identifier et analyser les pratiques sociocommunautaires qui influencent la scolarisation des filles.	L'utilisation de la fonction de recherche thématique dans Nvivo 15 permettra de regrouper les réponses par sous-thèmes (soutien familial, initiatives communautaires) et d'évaluer leur impact sur la scolarisation des filles.

Identification des dispositifs d'accompagnement	Identifier les dispositifs nécessaires pour renforcer la scolarisation des filles.	Nvivo 15 aidera à organiser les données concernant l'accessibilité des infrastructures scolaires, le soutien pédagogique et les stratégies de maintien à l'école, permettant de comparer les perceptions des acteurs concernés.
Exploration des relations entre acteurs	Analyser les interactions entre les différents groupes d'acteurs (parents, responsables communautaires, enseignants) et leurs perceptions.	Nvivo 15 permettra de créer des visualisations et matrices montrant comment les perceptions des parents et les actions des responsables communautaires influencent la participation des filles à l'école.
Facilitation du processus de triangulation	Croiser les perspectives de différents groupes d'acteurs pour obtenir une vue d'ensemble des dynamiques sociales.	Nvivo 15 simplifiera la triangulation en comparant les réponses des responsables communautaires, parents et enseignants, permettant d'identifier les convergences et divergences dans leurs perceptions et actions.

CHAPITRE IV

RESULTATS

Pour répondre aux objectifs, nous avons mené une série d'entretiens auprès de différents acteurs de la communauté : parents, représentants coutumiers, membres du Comité Villageois de Développement (CVD), enseignants, personnel scolaire, représentants des jeunes et des femmes. L'analyse des données recueillies a été conduite selon une approche thématique. Ce choix méthodologique nous a permis d'organiser les propos des enquêtés autour de grandes catégories de sens, en dégageant les récurrences, les convergences mais aussi les nuances dans les discours. Cette méthode est particulièrement pertinente pour faire émerger les perceptions, les pratiques et les besoins exprimés dans un contexte rural.

Le présent chapitre est structuré en deux grandes parties correspondant aux deux objectifs spécifiques de l'étude. La première partie est consacrée à la mise en lumière des pratiques sociocommunautaires qui participent à la scolarisation des filles à Rialo. La seconde partie analyse les besoins et dispositifs nécessaires à renforcer ou à instaurer pour améliorer durablement l'accès à l'éducation des filles dans cette localité. L'ensemble de ces résultats est étayé par des extraits de verbatims issus des entretiens, afin de refléter fidèlement la parole des acteurs interrogés.

I. PRESENTATION DES PARTICIPANTS ET PARTICIPANTES

Avant de présenter les résultats issus de notre enquête de terrain, il importe de situer brièvement les personnes interrogées. Cette contextualisation vise à éclairer les propos recueillis et à renforcer la compréhension des dynamiques locales relatives à la scolarisation des filles en milieu rural. Les participant.es à cette étude appartiennent à des profils sociocommunautaires diversifiés, comprenant des parents d'élèves, des chefs d'établissement, des enseignants, des représentants coutumiers, ainsi que des leaders communautaires. Leur sélection repose sur leur implication directe ou indirecte dans les parcours scolaires des filles, leur rôle d'observation privilégié ou leur influence dans la communauté. Leurs témoignages, riches d'expériences, de perceptions et d'engagements, forment le socle des analyses développées dans les sections suivantes.

1. Responsables communautaires

Les responsables communautaires occupent une place stratégique dans l'organisation sociale et éducative du village. Leur voix pèse dans les décisions collectives, et leur posture face à l'éducation des filles peut avoir un effet d'entraînement ou, au contraire, constituer un frein.

Le président du Comité Villageois de Développement (CVD), par exemple, est régulièrement sollicité pour coordonner les initiatives de sensibilisation en faveur de l'école. Lors de notre échange, il a exprimé une réelle volonté de changement, avec un discours mobilisateur en faveur de la scolarisation des filles. Toutefois, il n'a pas manqué de signaler les limites concrètes auxquelles il fait face : manque de ressources, fragilité des partenariats et forte dépendance aux appuis extérieurs.

La représentante des femmes a pour sa part, livré un témoignage poignant, à la croisée des réalités vécues et des aspirations de transformation. Elle a évoqué les efforts déployés par les femmes du village pour maintenir leurs filles à l'école, malgré les lourdes contraintes socio-économiques. Tontines, petits commerces, achats groupés de fournitures : autant d'initiatives qui montrent leur engagement. Cependant, elle a également insisté sur les freins majeurs que sont la pauvreté, la charge mentale féminine, et surtout les normes patriarcales profondément ancrées.

Le représentant des jeunes a apporté un éclairage générationnel à la question. Très sensibilisé aux enjeux d'égalité, il a dénoncé les stéréotypes sexistes et plaidé pour des actions concrètes visant à renforcer l'estime de soi chez les filles : éducation entre pairs, clubs de discussion, activités sportives... Son discours traduit une envie forte de participer au changement des mentalités.

Enfin, le notable coutumier, tout en reconnaissant certaines évolutions positives, a exprimé une posture de prudence. Pour lui, les transformations sociales doivent se faire sans perturber l'équilibre communautaire. Son point de vue souligne les tensions existantes entre modernité et traditions.

Dans l'ensemble, ces responsables apparaissent comme des acteurs incontournables. Leur engagement peut être décisif pour faire évoluer les normes sociales, à condition que leurs efforts soient soutenus, structurés et accompagnés de ressources adaptées.

2. Le personnel scolaire

Les enseignants, en tant que premiers relais du système éducatif, jouent un rôle fondamental dans le parcours scolaire des filles. À Rialo, nous avons pu échanger avec le

directeur de l'école primaire et deux enseignants, dont les témoignages offrent un aperçu concret des réalités éducatives locales.

Le directeur nous a partagé une analyse à la fois lucide et engagée. Il observe avec satisfaction une amélioration du taux de fréquentation des filles, mais pointe aussi des défis persistants : absences fréquentes, désengagement progressif de certaines élèves, et insuffisance du soutien parental. Il évoque avec optimisme les mesures entreprises : tutorats, campagnes de sensibilisation, et gestion bienveillante des règles scolaires.

Les deux enseignants interrogés ont quant à eux apporté une lecture très ancrée dans le quotidien. Ils décrivent des élèves épuisées par les tâches ménagères, gênées par le manque de vêtements adaptés ou de protections hygiéniques, et souvent soumises à des pressions familiales implicites. Ils reconnaissent également que leurs capacités d'action sont limitées par des classes surchargées, un déficit de formation sur les questions de genre, et le manque d'infrastructures (absence de latrines séparées, par exemple). Néanmoins, leur volonté de contribuer au changement reste vive.

Ces enseignants apparaissent ainsi comme des acteurs pivot, à la fois proches des élèves et conscients des enjeux structurels. Leur parole souligne l'importance d'un accompagnement renforcé du corps enseignant, pour permettre à l'école de devenir un véritable levier d'émancipation.

3. Parents d'élèves

Enfin, les parents d'élèves – et en particulier les mères – ont occupé une place centrale dans notre enquête. Deux types de profils ont été rencontrés : ceux dont les filles

poursuivent leur scolarité, et ceux dont les filles ont quitté l'école. Cette approche nous a permis de comprendre les logiques de maintien ou de rupture à partir de situations concrètes.

Dans les familles où les filles sont encore scolarisées, nous avons perçu un engagement fort, souvent porté par les mères. Certaines n'hésitent pas à prendre seules des décisions éducatives, voire à s'organiser entre elles pour réunir les moyens nécessaires. Pour elles, l'éducation représente un espoir : celui de sortir leurs filles de la pauvreté, d'éviter les mariages précoce et de construire un avenir différent.

À l'inverse, les parents dont les filles ont abandonné l'école relatent des histoires marquées par la précarité et l'isolement. Problèmes de santé, manque de soutien financier, éloignement des établissements : les obstacles sont nombreux et souvent insurmontables. Si plusieurs mères expriment des regrets, elles témoignent aussi d'un sentiment d'impuissance face à l'absence d'accompagnement social.

Ce qui ressort avec force de ces entretiens, c'est le rôle central – et parfois solitaire – des mères. Elles sont prêtes à s'engager pour l'avenir de leurs filles, mais leur action a besoin d'être reconnue, appuyée et valorisée

II. LES PRATIQUES SOCIOCOLUMNATAIRES DE PROMOTION DE LA SCOLARISATION DES FILLES A RIALO

Cette section donne la parole aux communautés en lien avec le premier objectif de notre étude : mieux comprendre les pratiques sociocommunautaires qui soutiennent la scolarisation des filles en milieu rural. Derrière les chiffres et les constats, ce sont des gestes du quotidien, des décisions familiales, des prises de parole publiques ou encore des mobilisations collectives qui font la différence. À travers les entretiens menés, on découvre

une mosaïque d’engagements : des parents qui font des sacrifices pour envoyer leurs filles à l’école, des chefs coutumiers qui prennent position, des femmes qui s’organisent, des jeunes qui agissent. Certes, ces efforts sont souvent freinés par des difficultés matérielles et culturelles bien réelles. Mais tous ces témoignages traduisent une volonté locale sincère de faire bouger les lignes. Pour mieux rendre compte de cette dynamique, nous avons structuré cette partie autour de quatre axes : l’implication des familles, le rôle des autorités communautaires, les initiatives portées par les femmes et les actions menées par les jeunes du village.

1. Mobilisation familiale : mères, pères et familles élargies

À Rialo, c’est d’abord au sein des foyers que l’on trouve les premières lignes de résistance face aux obstacles à la scolarisation des filles. Les familles – et tout particulièrement les mères – jouent un rôle clé, souvent discret mais essentiel. Derrière chaque cahier acheté, chaque uniforme, il y a des choix, des sacrifices, des gestes d’amour qui ne se disent pas toujours mais qui traduisent une volonté forte : celle de voir leurs filles réussir à l’école.

1.1 Sacrifices financiers et efforts d’épargne

Lors de nos entretiens avec les familles, uniquement les mamans se sont prêtées à nos entretiens. Ces mères rencontrées nous ont parlé à cœur ouvert de ce qu’elles acceptent de sacrifier pour que leurs filles puissent continuer à apprendre. Leurs paroles, rappellent que l’éducation est souvent un pari coûteux mais qu’elles choisissent quand même de jouer. L’une d’elles nous confie :

C'est grâce à mon travail que mes filles vont à l'école. Je fais tout pour payer les frais de scolarité à temps. Je me prive souvent de beaucoup de choses, mais je garde un peu d'argent chaque jour pour elles (mère de fille scolarisée).

Derrière cette phrase, on sent tout le poids des renoncements du quotidien ; certainement un pagne qu'elle ne s'achète pas, un repas qu'elle simplifie, un besoin personnel qu'elle repousse. Tout cela pour que ses filles aient une chance de construire un avenir différent. Une autre mère, raconte :

Moi, je fais tout pour financer l'éducation de ma fille avec mes épargnes. Dès la rentrée, je me sers de mes économies pour acheter les fournitures : cahiers, bic, habits... Mon mari est là, mais il y a plusieurs enfants à scolariser, donc c'est compliqué pour lui. On fait ce qu'on peut (mère de fille scolarisée).

Ici, la scolarisation devient une affaire de partage et d'ajustement dans un couple. Quand les ressources sont limitées, il faut répartir, jongler, et parfois, choisir. Et dans ces choix, les mères prennent souvent l'initiative, poussées par leur désir de voir leur fille tenir un jour un diplôme entre les mains. Ces efforts ne sont pas toujours individuels. La solidarité féminine joue aussi un rôle. La représentante des femmes du village nous explique :

« Ce que nous faisons souvent, c'est travailler dur pour pouvoir épargner un peu d'argent. Même si ce sont de petites sommes, nous les mettons de côté. Grâce à ces économies, nous arrivons à payer la scolarité de nos enfants, surtout des filles (Représentante des femmes du village). »

Dans les associations, les tontines ou les groupes informels, ces femmes mettent en commun leurs espoirs autant que leurs économies. Chaque pièce épargnée est un pas de plus

vers l'école pour leurs enfants. Même les plus petits montants ont une valeur immense dans ces combats silencieux. Mais parfois, malgré tous les efforts, la réalité les rattrape. Comme le décrit tristement la représentante des femmes :

«Une fille obtient son CEP et doit poursuivre au collège qui se trouve hors du village. Il lui faut un vélo pour s'y rendre. Si la maman n'a pas les moyens de lui acheter ce vélo, la fille est obligée d'arrêter l'école, même si elle est très intelligente. (Représentante des femmes)».

Ce témoignage rappelle à quel point certains obstacles, pourtant simples à résoudre en apparence, peuvent briser des trajectoires prometteuses. L'intelligence et la motivation ne suffisent pas quand il manque un vélo. À travers tous ces récits, une chose revient avec force : les mères de Rialo se battent, souvent dans l'ombre, avec courage et dignité, pour que leurs filles aient accès à ce que beaucoup d'entre elles n'ont jamais eu.

1.2 Motivation morale des enfants : encouragement, conseils et suivi quotidien

À Rialo, le soutien à la scolarisation des filles ne se limite pas à l'achat de fournitures ou au paiement des frais scolaires. Il prend aussi la forme, tout aussi précieuse, d'un accompagnement moral constant. Ce sont les mots, les regards, les gestes du quotidien, souvent portés par les mères, qui nourrissent la confiance des filles et les poussent à ne pas baisser les bras. Une mère partage simplement ce qu'elle fait quand une de ses filles rentre triste de l'école :

«Quand une de mes filles revient sans stylo ou cahier, je l'encourage à ne pas se décourager. Je fais tout pour qu'elle garde le moral. Je lui dis : "N'aie pas peur, ça va aller (mère de fille scolarisée)».

Ces paroles maternelles, pleines de tendresse, jouent un rôle de bouclier face aux petites humiliations ou aux obstacles quotidiens. Elles rappellent à l'enfant qu'elle n'est pas seule dans ce parcours. D'autres mères expriment leur engagement à travers des conseils réguliers, parfois nourris par leur propre histoire. L'une d'elles confie : « Je conseille toujours mes enfants. Je leur dis de bien étudier. Moi, je n'ai pas eu cette chance, donc je veux qu'eux, ils puissent aller loin » (mère de fille scolarisée).

Dans ces mots, on entend une forme de transmission. Ce que ces femmes n'ont pas pu vivre elles-mêmes, elles veulent le léguer à leurs enfants. L'école devient alors non seulement un lieu d'apprentissage, mais aussi un symbole d'émancipation, un moyen de briser les cercles de pauvreté ou de dépendance. Le soutien moral passe aussi par l'organisation de la vie familiale. Une autre mère raconte avec soin comment elle rythme les journées :

«Quand mes filles rentrent de l'école, je les laisse se reposer, elles se douchent, puis elles m'aident à la cuisine pour apprendre l'autonomie. Ensuite, elles relisent leurs leçons. Je fais tout pour qu'elles prennent l'école au sérieux (mère de fille scolarisée)».

Cette manière de faire montre une volonté d'équilibrer les exigences de la vie scolaire et celles de la vie à la maison. Ce n'est pas une simple surveillance, mais un accompagnement attentif, dans lequel les enfants sont guidés vers la responsabilité sans être écrasés. Et parfois, ce sont de toutes petites choses, discrètes, qui font toute la différence. Une mère raconte : « Parfois, je lui achète une petite friandise (bonbon) ou un jus pour l'encourager » (Mère de fille scolarisée).

Ces attentions, simples mais sincères, sont de véritables gestes d'amour. Elles disent à l'enfant : « Je te vois. Je crois en toi » (mère de fille scolarisée).

Dans un environnement parfois dur, elles agissent comme des bouffées d'oxygène qui aident les filles à garder confiance en elles et à croire en leur avenir. Ainsi, le soutien moral, affectif et éducatif, même dans les formes les plus modestes, s'avère un pilier essentiel de la scolarisation des filles. Ce sont ces gestes invisibles, mais puissants, qui tiennent bien souvent les rêves des jeunes élèves à flot.

1.3 Quand les mères prennent l'initiative : s'impliquer dans la décision d'inscription

Dans les familles de Rialo, l'inscription des filles à l'école n'est pas toujours une décision collective ou évidente. Et pourtant, derrière chaque élève, il y a souvent une mère déterminée, qui prend les devants, même quand les règles sociales semblent lui laisser peu de marge de manœuvre. Une mère de fille scolarisée raconte, sans détour : « Souvent, c'est moi qui décide d'inscrire mes filles à l'école, parfois même sans l'accord de leur père. Je mets de côté mes économies pour ça. »

Ces mots traduisent un courage discret mais profond. Dans un contexte où l'homme reste perçu comme le chef de famille, cette initiative féminine brise en silence les cadres traditionnels. C'est la conviction du bien-fondé de l'école qui pousse ces mères à agir, même seules. Une autre femme, dans un autre foyer, confie à son tour :

«Chez nous, ce sont surtout les mamans qui insistent pour que les filles soient scolarisées. Et si la fille elle-même a la volonté d'apprendre, la mère fait tout ce qu'elle peut

pour l'aider à avancer. Même si le père est contre, nous utilisons nos économies pour accompagner nos filles jusqu'à un certain niveau. (Représentante des femmes)».

Il ne s'agit pas d'un affront aux traditions, mais d'une forme de résistance douce, patiente, enracinée dans l'amour et l'espérance. Ces mères prennent des risques, font des choix, et parfois s'opposent discrètement, pour que leurs filles aient ce qu'elles-mêmes n'ont pas eu : une chance. Du côté des autorités traditionnelles, cette implication croissante des mères n'est plus ignorée. Un leader coutumier reconnaît : « Ce sont les parents qui sont les premiers responsables de l'éducation des filles. La décision de les inscrire à l'école se prend en consensus entre l'homme et sa femme. »

Même si ce « consensus » n'est pas toujours automatique, cette reconnaissance par les instances coutumières montre que les mentalités évoluent. Les mères ne sont plus seulement des soutiens : elles deviennent de véritables actrices du parcours éducatif de leurs filles.

Ainsi, à travers des gestes souvent invisibles, ces femmes bouleversent doucement les équilibres. Elles montrent qu'éduquer une fille, ce n'est pas seulement une affaire d'argent ou de lois, c'est d'abord une affaire de volonté, de foi en l'avenir, et d'amour maternel profondément engagé.

2. L'implication des leaders communautaires et coutumiers

À Rialo, les leaders communautaires et coutumiers ne se contentent plus d'être des figures d'autorité silencieuses. Ils deviennent des voix qui portent, des relais qui encouragent et veulent faire bouger les lignes, surtout en ce qui concerne la scolarisation des filles. Malgré

les défis, leur engagement donne un souffle nouveau aux efforts d'éducation. À travers leurs paroles, c'est toute une communauté qui s'interroge, qui change, qui avance.

2.1 Quand le CVD devient moteur d'espoir et de changement

Le président du Comité Villageois de Développement (CVD) de Rialo parle avec un mélange de fierté et de responsabilité. Dans ses mots, on sent qu'il porte à bout de bras l'espoir de nombreuses familles :

« Moi, en tant que président du CVD, je fais tout pour que les gens comprennent combien l'école est importante. Surtout pour les filles. C'est un combat qu'on mène ici, avec la commune et d'autres partenaires. (CVD du village) ».

Il ne se contente pas de donner des discours. Il organise, mobilise, relie les gens. C'est un travail de terrain, patient, souvent invisible, mais essentiel. Pourtant, il ne cache pas les limites :

On se donne vraiment, mais soyons francs : sans argent, c'est dur. L'école demande beaucoup. Dès qu'on parle de cotisation, certains reculent. Alors on commence petit, avec nos conseillers. Quand eux comprennent, ils deviennent nos relais et chacun donne ce qu'il peut. (CVD du village).

Sa stratégie est claire : partir des plus proches, gagner des alliés, convaincre peu à peu. Et il observe que les mentalités évoluent :

Avant, c'était souvent le père qui décidait. Parfois, il envoyait qui il voulait, selon son humeur. Aujourd'hui, les deux parents veulent que tous les enfants aillent à l'école. Fille ou garçon, c'est pareil maintenant. (CVD du village).

Mais malgré les progrès, il reste lucide :

Les enfants, souvent, restent à l'école à midi, mais ils n'ont rien pour manger. Ils se débrouillent. Et les classes ? Certaines sont encore sous paillettes. Il n'y a pas de bourses. Rien pour les aider.

Ce sont des réalités dures, mais qu'il ne cache pas. Il les partage pour qu'on prenne conscience de l'ampleur du chemin encore à parcourir. Pourtant, il garde foi dans la force du collectif : « Heureusement, on travaille main dans la main avec les enseignants. L'entente est bonne. On se comprend. Mais, encore une fois, ce sont les moyens qui manquent » (CVD du village).

2.2 *La parole des chefs coutumiers : un appui fort contre le mariage précoce*

Du côté des autorités coutumières, les mots sont simples, mais puissants. Le chef du village, respecté et écouté, prend position sans détour : « Moi, je pense qu'on doit laisser les enfants, surtout les filles, aller à l'école. Chez nous, chaque famille est libre d'inscrire sa fille. Il n'y a pas d'interdiction. » (Leader Coutumier).

Avec cette déclaration, il pose une vérité essentielle : la coutume, bien souvent présentée comme un frein, peut aussi devenir un appui. Il va même plus loin et dénonce une pratique encore trop courante : « On est contre une chose : sortir la fille de l'école pour la marier trop tôt. Ça, on ne l'accepte pas. » (Leader Coutumier). C'est dit avec fermeté. Et il précise : « Aucune fille ne doit se marier avant 18 ou 19 ans. Et nous, on se bat contre ça. » (Leader Coutumier).

Le mot « *se battre* » n'est pas anodin. Il reflète une vraie volonté de changer les choses, de défendre les filles contre des décisions qui pourraient compromettre leur avenir.

Il parle aussi de l'importance de l'unité dans la famille : « Ce sont les parents qui sont responsables. Et pour inscrire une fille, l'homme et la femme doivent décider ensemble. Personne ne doit imposer quoi que ce soit. » (Leader Coutumier).

Cette parole rejoint celle de nombreuses mères qui disent, parfois en cachette, inscrire leurs filles sans attendre l'accord du père. Ici, le chef donne une forme de légitimité à ces actes : la mère a aussi son mot à dire. Et comme pour ancrer ses paroles dans l'histoire du pays, il rappelle : « Depuis le temps de Sankara, il n'y a plus de mal à envoyer sa fille à l'école. Une famille peut décider sans peur. C'est le mariage forcé qu'on rejette. » (Leader Coutumier).

Ce clin d'œil à Thomas Sankara, figure d'émancipation, donne du poids à son message. C'est une manière de dire que la scolarisation des filles est une continuité du combat pour la justice sociale. Enfin, il conclut avec une vérité pleine d'espérance :

Quand un enfant va à l'école, il apprend à lire, à comprendre. C'est bon pour tout le monde. [...] Il faut que nos filles puissent étudier sans peur, parce que l'école, c'est ce qui les ouvre à la vie. (Leader Coutumier).

Ces paroles simples, traduisent une certitude partagée : l'école est une porte vers la dignité, vers la liberté, vers un avenir meilleur. Et à Rialo, de plus en plus de voix s'élèvent pour ouvrir cette porte aux filles.

3. Engagement des femmes dans des actions collectives

Les entretiens menés à Rialo montrent à quel point les femmes du village se battent, souvent dans l'ombre, pour offrir à leurs filles une chance d'aller à l'école. Ce combat ne se mène pas en solitaire : il prend la forme d'actions collectives, nées d'une volonté partagée

de changer les choses malgré les difficultés. Conscientes des réalités du terrain – manque de moyens, pesanteur des traditions, éloignement des écoles – certaines femmes ont décidé de ne pas baisser les bras. Elles ont mis en place des formes de solidarité locales, simples mais puissantes, qui prennent vie à travers deux grandes dynamiques : les associations d'épargne et les gestes d'entraide du quotidien.

3.1 Associations d'épargne entre femmes

Dans un contexte où chaque franc compte, et où envoyer une fille à l'école peut devenir un casse-tête, les femmes de Rialo ont trouvé une réponse collective : les associations d'épargne. Ce sont des groupes dans lesquels elles se retrouvent régulièrement, cotisent selon leurs moyens, et redistribuent l'argent à tour de rôle. Cette forme de solidarité, bien connue sous le nom de tontine ou de caisse rotative, leur permet de réunir les fonds nécessaires pour acheter des fournitures scolaires, payer les inscriptions, ou encore aider à l'habillement des enfants. Comme le raconte avec simplicité la représentante des femmes : « Nous avons l'habitude de nous regrouper en associations d'épargne. À la fin de chaque cycle, nous prenons nos parts pour pouvoir contribuer à l'éducation de nos enfants. » (Représentante des femmes).

Derrière cette organisation, il y a des efforts réels. Ce n'est pas facile de mettre de l'argent de côté quand le quotidien est fait de petits revenus et de nombreuses charges. Pourtant, ces femmes choisissent de se priver pour investir dans l'avenir de leurs filles. Une mère confie avec émotion :

C'est grâce à mon travail que mes filles vont à l'école. Je fais tout pour payer les frais de scolarité à temps. Je me prive souvent de beaucoup de choses, mais je garde un peu d'argent chaque jour pour elles. (Mère de fille scolarisée).

Ces paroles témoignent d'une force intérieure, d'une volonté de transmettre quelque chose de plus grand que soi : une chance, une liberté, une éducation. Pour elles, il ne s'agit pas seulement de scolariser leurs enfants, mais de les voir aller plus loin, rêver plus grand. Et même sans appui extérieur, elles tiennent bon. Une autre femme le dit clairement :

Même si ce sont de petites sommes, nous les mettons de côté. Grâce à ces économies, nous arrivons à payer la scolarité de nos enfants, surtout des filles. Mais malgré tous nos efforts, les difficultés sont nombreuses (Mère de fille scolarisée).

Ces associations, bien qu'informelles, deviennent des piliers dans le parcours scolaire des filles. Elles ne se limitent pas à l'argent : elles créent aussi des espaces de partage, de discussion, de soutien. L'épargne devient prétexte à se retrouver, à échanger sur les défis, à chercher ensemble des solutions. Un vrai lieu de sororité, où l'éducation devient un combat collectif.

3.2 Initiatives informelles d'entraide pour les fournitures et les trajets

À côté des tontines, d'autres formes de solidarité naissent, plus spontanées, plus discrètes, mais tout aussi essentielles. Ici, pas de carnet de cotisation, pas de structure formelle. Juste des femmes qui se soutiennent au jour le jour, selon les besoins, les urgences, les possibilités du moment. Une mère le dit : « Dans le village, il n'y a pas vraiment de groupe ou d'association pour nous aider à encourager la scolarisation. C'est entre nous, mères et filles, qu'on se motive. » (Mère de fille scolarisée).

Ce soutien prend mille formes : prêter un cahier, donner un stylo, proposer un vieux cartable encore utilisable, ou simplement encourager une voisine découragée. Ces gestes, souvent invisibles, permettent à des filles de continuer l'école malgré les obstacles. Une mère raconte : « Parfois, même quand je n'ai rien, je me débrouille pour qu'elles ne manquent pas l'école. » (Mère de fille scolarisée).

Ce « je me débrouille » en dit long : cela veut dire emprunter, échanger, bricoler, solliciter une cousine ou une voisine. Il traduit une résilience et une créativité constante pour ne pas laisser tomber.

Le transport est aussi un souci majeur, surtout quand les filles doivent quitter le village pour continuer au collège. Une mère explique :

Une fille obtient son CEP et doit poursuivre au collège qui se trouve hors du village. Il lui faut un vélo pour s'y rendre. Si la maman n'a pas les moyens de lui acheter ce vélo, la fille est obligée d'arrêter l'école, même si elle est très intelligente. (Représentante des femmes).

Il arrive aussi que la maladie freine une fille dans son parcours. Mais là encore, les mères ne baissent pas les bras : « Il y a une de mes filles qui a été malade, mais grâce à mes efforts, elle a pu continuer jusqu'au CEP. » (Mère de fille scolarisée).

Ce sont ces efforts, souvent passés sous silence, qui permettent à tant de filles de rester sur les bancs de l'école. Ces femmes deviennent les gardiennes silencieuses de la scolarité, veillant à chaque étape du chemin. Et même si elles improvisent beaucoup, elles expriment le besoin d'un cadre plus structuré. Une mère partage ce souhait : « Ce que je

souhaite, c'est qu'on nous aide avec des groupes d'épargne pour les femmes comme moi ; un cadre d'échange entre parents et enseignants. » (Représentante des femmes).

Ce désir montre que ces actions, bien que nées de l'urgence, aspirent à durer. Les femmes veulent aller plus loin, structurer leur solidarité, dialoguer avec l'école, participer à l'éducation de leurs enfants de façon plus directe. Leur mobilisation est là, forte, constante. Ce qu'elles demandent, c'est simplement d'être soutenues, entendues, reconnues.

4. Initiatives des jeunes en faveur de la scolarisation

À Rialo, les jeunes ne restent pas les bras croisés face aux défis liés à l'éducation, et encore moins à celle des filles. On les retrouve au cœur d'actions de sensibilisation, de pièces de théâtre engagées, de débats animés – autant de moyens qu'ils utilisent pour faire bouger les lignes. Leur engagement est à la fois spontané et réfléchi.

4.1 Activités de sensibilisation, théâtre, discussions communautaires

Lors de notre rencontre avec le représentant des jeunes, ce dernier a tout de suite insisté sur l'importance de sensibiliser, encore et toujours, les familles sur la nécessité d'envoyer les filles à l'école. Il raconte, avec une certaine fierté :

Oui, souvent, nous organisons des sensibilisations, des pièces de théâtre, des mises en scène pour montrer l'importance de la scolarisation des filles. À travers cela, nous essayons de faire comprendre aux parents qu'une fille instruite peut s'épanouir, avoir de l'ambition, participer au développement de sa famille et de tout le pays. (Représentant des jeunes).

Le théâtre devient alors un véritable outil d'éducation, vivant et accessible. Sur scène, les jeunes incarnent les dilemmes quotidiens, les injustices, mais aussi les espoirs. Les

spectateurs se reconnaissent, s'interrogent, rient, s'indignent. Le message passe, avec force.

Et il reste.

Mais les jeunes ne s'arrêtent pas là. Le représentant ajoute : « On mène aussi des discussions entre camarades, entre jeunes, et avec les parents. » (Représentant des jeunes).

Ces échanges prennent souvent la forme de conversations informelles, autour d'un arbre, après un match de football ou en marge d'une réunion de village. Ce sont des moments précieux, où chacun peut s'exprimer librement, remettre en question certaines idées reçues, écouter d'autres points de vue. Ces discussions entre pairs créent une sorte d'école parallèle, où la conscience sociale se forge, petit à petit.

Au fil du temps, ces initiatives ouvrent des brèches dans les murs des traditions figées. Le représentant des jeunes témoigne :

Dans notre village, cela a longtemps été négligé, mais je constate un changement. Aujourd'hui, beaucoup de parents commencent à prendre conscience de l'importance de l'école pour les filles. (Représentant des jeunes).

Les scènes jouées, les histoires racontées, les causeries entre générations deviennent autant de miroirs tendus à la communauté. On y voit les conséquences de l'abandon scolaire, les dégâts des mariages précoces, les regrets des filles privées d'avenir. Ces moments touchent les cœurs, suscitent l'émotion, et, parfois, éveillent des prises de conscience durables. Et ce travail peut porter aussi un autre fruit précieux : il peut redonner confiance aux filles, les aider à croire en elles.

4.2 Discours valorisant le potentiel des filles

Un autre volet fondamental de l'action des jeunes à Rialo, c'est le discours qu'ils tiennent sur les filles – un discours fort, positif, et profondément valorisant : « Les filles peuvent être aussi intelligentes, voire plus, que les garçons. Il y en a qui sont premières de classe, d'autres sont devenues leaders. Il ne faut pas les sous-estimer. » (Représentant des jeunes).

Ces mots claquent comme une vérité trop longtemps mise sous silence. Ils viennent contester les stéréotypes qui cantonnent encore trop souvent les filles à un rôle secondaire. Ils soutiennent que les filles ont les mêmes capacités, les mêmes ambitions, et qu'elles méritent les mêmes chances. Et ils vont plus loin. Pour eux, l'éducation des filles ne profite pas seulement à celles-ci : elle bénéficie à toute la communauté. Le représentant poursuit :

Une fille instruite, c'est un atout pour elle-même et pour sa famille. [...] L'éducation leur permettrait d'occuper des postes de responsabilité, de diriger des structures, de devenir autonome. (Représentant des jeunes).

Les jeunes dénoncent ainsi les idées rétrogrades qui freinent encore cette évolution. Ils pointent du doigt des croyances tenaces :

Depuis longtemps, on fait croire aux filles qu'elles sont faibles, qu'elles doivent juste rester à la maison ou se marier. [...] Certains parents pensent encore qu'investir dans l'éducation d'une fille ne sert à rien puisqu'elle finira par partir chez son mari. (Représentant des jeunes).

Ce constat, sans détour, traduit une volonté de changement. Les jeunes ne se contentent pas de rejeter l'ancien discours ; ils en proposent un nouveau, porteur d'espoir et

de justice. Ils insistent également sur la diversité des dons et des talents. À leurs yeux, chaque fille a quelque chose d'unique à apporter :

Elles peuvent apprendre, inventer, créer. Elles ont leurs propres forces, même si elles n'ont pas toujours la force physique des garçons. Les talents sont différents, et certaines filles sont très talentueuses. (Représentant des jeunes).

Ce regard ouvre des perspectives nouvelles : il ne s'agit plus de comparer, mais de reconnaître et d'encourager chaque potentiel. Une fille n'a pas besoin d'imiter un garçon pour réussir : elle peut réussir à sa manière, avec ses propres forces. Enfin, les jeunes ont une vision tournée vers l'avenir. Ils ne veulent pas seulement dénoncer ce qui ne va pas ; ils veulent proposer, construire, accompagner :

Il faudrait créer des cadres d'expression pour les filles. Beaucoup ont des talents mais n'osent pas les montrer, par peur d'être jugées. Si on leur donne un espace pour apprendre, se développer, s'exprimer, elles vont s'épanouir. (Représentant des jeunes).

Ce vœu est un appel à l'action. Il traduit la conviction que les filles de Rialo ont tout ce qu'il faut pour réussir. Il ne leur manque qu'un peu d'espace, un peu de confiance, un peu de soutien. Et cela, les jeunes du village sont prêts à faire ce qu'ils peuvent.

Synthèse partielle de la première section

Les témoignages recueillis dans le cadre de cette étude donnent à voir un tableau d'espoir : à Rialo, la scolarisation des filles ne relève plus seulement d'un idéal à atteindre, mais devient peu à peu une réalité portée par une communauté. Ce mouvement, encore fragile parfois, est pourtant bien vivant, nourri par des engagements concrets, des efforts quotidiens et une volonté partagée de changer les choses.

Au premier plan de cette mobilisation, il y a les familles – et en particulier les mères. Ce sont elles, bien souvent, qui portent à bout de bras l'éducation de leurs filles. Elles économisent sou par sou, ajustent leur budget, renoncent parfois à leurs propres besoins pour pouvoir payer les frais de scolarité. Certaines le font seules, d'autres s'appuient sur des groupes de solidarité féminine, formels ou informels. Mais toutes agissent avec une conviction : offrir à leurs filles un avenir différent. Et au-delà du soutien financier, elles sont présentes au quotidien, pour encourager, consoler, motiver. Il arrive même qu'elles prennent seules la décision d'inscrire leur fille à l'école, malgré la réticence du père ou quand celui-ci semble débordé par d'autres charges. Ces femmes, souvent discrètes, sont les héroïnes d'un changement encore lent, mais en cours.

À leurs côtés, les figures de l'autorité communautaire ne restent pas en marge. Les membres du Comité Villageois de Développement (CVD), les chefs coutumiers ou les notables s'impliquent eux aussi. Ils prennent la parole en public pour défendre l'éducation des filles, dénoncent les mariages précoces et encouragent une scolarisation égalitaire. À travers des rencontres avec les familles, des campagnes de sensibilisation ou des échanges informels, ils accompagnent doucement mais sûrement une transformation des mentalités. Leur parole, écoutée et respectée, pèse dans la balance, surtout dans un contexte où les traditions sont encore très présentes.

Les femmes du village, quant à elles, ne restent pas passives. Bien au contraire : elles s'organisent, se regroupent, s'entraident. Certaines mettent en place des systèmes d'épargne collective pour faire face aux dépenses liées à l'école – cahiers, uniformes, déplacements. D'autres prennent la parole lors des réunions, posent des questions.

Et il y a les jeunes. Ils prennent la parole à leur manière, à travers le théâtre, les débats, les discussions entre camarades ou avec les adultes. Ils utilisent leurs mots, leurs émotions, leur art pour transmettre un message fort : les filles ont du potentiel, elles ont de l'intelligence, elles méritent de réussir. Ils bousculent les stéréotypes avec finesse. Ils parlent d'égalité, mais surtout de valeur et de capacité. Leur regard positif sur les filles est une source d'inspiration et de changement pour la communauté.

Ce que révèlent ces opinions et positions de tous ces acteurs, c'est que l'éducation des filles à Rialo n'est plus une affaire isolée ou laissée au hasard. C'est une cause partagée, portée par une mosaïque d'acteurs : les mères, les chefs, les jeunes, les groupes de femmes... Tous, à leur manière, contribuent à construire une nouvelle réalité. Bien sûr, tout n'est pas encore gagné. Les obstacles restent nombreux, les moyens limités. Mais la dynamique est là, portée depuis l'intérieur. Cette mobilisation, aussi diverse que complémentaire, constitue un socle solide. Elle montre que le changement ne vient pas forcément d'ailleurs, ni d'en haut : il peut naître au sein même des communautés, à travers des gestes simples, des paroles fortes, et une volonté commune de donner aux filles les clés de leur avenir. C'est sur cette base déjà existante que peuvent s'appuyer des dispositifs d'accompagnement plus structurés, dont il sera question dans la section suivante.

III. DISPOSITIFS NECESSAIRES POUR RENFORCER L'ACCES ET LE MAINTIEN DES FILLES A L'ECOLE A RIALO

Après avoir exploré les nombreuses pratiques sociales et communautaires qui soutiennent déjà la scolarisation des filles à Rialo, cette seconde section s'intéresse aux pistes à suivre pour aller plus loin, pour mieux accompagner ces dynamiques et leur donner les moyens de s'ancrer durablement. Ici, il ne s'agit plus seulement de constater ce qui se fait, mais d'écouter ce que les acteurs du terrain parents, enseignants, jeunes, chefs coutumiers, leaders communautaires estiment nécessaire pour franchir un nouveau cap. À travers leurs paroles, quatre grands besoins émergent :

- le manque d'infrastructures adaptées et de ressources matérielles ;
- la nécessité de mieux soutenir les familles et les communautés qui se battent déjà au quotidien ;
- les attentes vis-à-vis de l'école elle-même, en termes de pédagogie et de qualité de l'enseignement ;
- et enfin, les limites perçues dans l'accompagnement par les institutions, parfois trop lointaines ou peu adaptées aux réalités du terrain.

1. Besoins en infrastructures et moyens matériels

Cette sous-partie s'attarde sur une réalité qui revient sans cesse dans les échanges avec les familles et les acteurs du terrain : les conditions matérielles fragiles dans lesquelles évoluent les filles à l'école. Deux grandes difficultés ressortent avec force : d'un côté, un manque évident de mobilier scolaire, de toilettes dignes et de fournitures de base ; de l'autre,

des problèmes d'éloignement géographique des établissements, aggravés par l'absence de moyens de transport adaptés.

1.1 Manque de mobilier scolaire, de toilettes et d'équipements

Les résultats obtenus au cours de cette enquête sont unanimes : dans bien des cas, les écoles rurales de Rialo ne sont pas prêtes à accueillir dignement les enfants, encore moins les filles. Ce sont des lieux où l'on manque de presque tout : des tables, des bancs, des toilettes convenables, du matériel de base pour apprendre. Une mère décrit une scène qui en dit long : « À l'école, elles n'ont pas de table-banc, parfois elles s'assoient sur des bidons. » (Mère de fille scolarisée).

Cette image parle d'elle-même : comment rester attentive ou motivée dans de telles conditions ? Pour une fille, s'asseoir à même le sol ou sur un bidon n'est pas qu'un inconfort physique. C'est aussi une mise à l'écart silencieuse, une source de gêne qui peut altérer sa confiance et sa volonté de continuer. Le directeur de l'école de Rialo, de son côté, note des absences répétées, des abandons, sans toujours pouvoir en déterminer les causes exactes. Mais ses mots laissent entrevoir un lien avec les conditions matérielles et sanitaires :

Pour ce qui est de l'absentéisme, la majorité des cas sont dus à des raisons de santé, notamment le paludisme. Il y a aussi des causes liées aux questions féminines et à l'hygiène, que je ne peux pas toujours expliquer en détail. (Le directeur de l'école de Rialo).

Ces « questions féminines », souvent tues ou mal comprises, sont pourtant bien réelles. Une autre mère raconte avec inquiétude : « Les toilettes à l'école... ce n'était pas décent. Ça donne des maladies aux enfants. » (Représentante des femmes).

Le manque de sanitaires propres et sûrs représente un vrai obstacle, surtout pour les adolescentes. Certaines finissent par se retirer de l'école, temporairement ou pour de bon, faute de pouvoir gérer leurs règles dans des conditions acceptables. À cet âge, la gêne sociale, la peur du regard des autres et les problèmes d'hygiène peuvent devenir des freins aussi puissants que les barrières économiques.

Par ailleurs, le simple fait de ne pas avoir de cahier, de stylo ou d'ardoise devient, pour certaines filles, une source de découragement. Une mère confie :

Quand une fille n'a pas ce qu'il lui faut, elle est démotivée, elle ne se sent pas à l'aise à l'école. J'ai vu des filles complètement déconcentrées parce qu'elles n'avaient même pas une simple ardoise. » (Mère de fille scolarisée).

Ces mots révèlent une autre forme d'exclusion, plus discrète mais tout aussi violente. Le manque de matériel isole l'élève, la met en retrait, la pousse à se taire plutôt qu'à participer. Ce n'est pas l'intelligence qui manque, c'est la possibilité d'être à égalité avec les autres.

Face à cela, plusieurs parents ont exprimé un souhait simple mais fort : être soutenus. Une mère l'exprime avec sincérité : « Ce que je souhaite, c'est qu'on nous aide avec des moyens financiers ou matériels pour soutenir la scolarité. » (Mère de fille scolarisée).

Ce souhait n'est pas une demande d'assistanat. Il traduit au contraire une volonté d'agir, de faire leur part, mais dans un contexte où les ressources sont limitées, les sacrifices déjà nombreux.

En résumé, les familles, les enseignants et les leaders communautaires s'accordent sur un point essentiel : sans un minimum de confort, de dignité et d'équipement, il est

difficile pour une fille d'apprendre, de rester motivée, ou même simplement de se sentir à sa place à l'école.

1.2 Problèmes d'accessibilité géographique (distance, transport)

Au-delà des murs de l'école, un autre défi surgit avec insistance : la distance. Pour beaucoup de filles, le chemin vers l'école est long, difficile, parfois dangereux. Et pour celles dont les familles n'ont ni vélo, ni autre moyen de transport, cette distance devient un obstacle presque infranchissable. Une mère raconte avec émotion l'histoire de sa fille, pleine de volonté, mais freinée par les réalités logistiques :

« Moi, je voulais vraiment que ma fille aille loin à l'école. Mais on n'avait pas de vélo, pas de moyen de transport. L'école était loin. J'avais honte, parce que je voulais qu'elle réussisse. » (Mère de fille ayant abandonnée l'école).

Derrière ces mots, on sent la frustration et la douleur d'une mère qui a dû renoncer, malgré son désir de voir sa fille réussir. Ce n'est pas le manque d'envie qui pose problème, mais bien le manque de moyens pour franchir les kilomètres. En témoigne cet aveu d'impuissance : « L'école aussi était trop éloignée. [...] On a essayé de faire les papiers, mais c'était loin, on n'avait pas de transport. » (Mère de fille ayant abandonnée l'école).

Ces allers-retours administratifs, les longues marches quotidiennes, usent les corps et les esprits. Et dans ce contexte, ce sont souvent les filles qui abandonnent les premières. Le directeur d'école partage une anecdote révélatrice :

« Il y a des enfants qui sont envoyées ici par leurs parents depuis la Côte d'Ivoire, mais qui finissent par repartir sans que nous soyons consultés. Parfois même, on croise les enfants sur la route alors qu'ils sont en train de partir. » (Le directeur de l'école).

Cette instabilité, ces départs brusques et non coordonnés, montrent à quel point les familles sont parfois contraintes d'improviser face à l'impossibilité logistique de maintenir un enfant à l'école : « Une fille doit parfois parcourir jusqu'à 25 km pour aller à l'école. Si elle n'a pas de vélo ou d'autre moyen de transport, elle finit par abandonner. » (Représentante des femmes).

On imagine alors ces jeunes filles marchant chaque jour des heures durant, souvent à jeun, sous le soleil ou la pluie, pour rejoindre une salle de classe. Une épreuve quotidienne qui finit par user la motivation. Une autre mère résume avec des mots simples, mais justes : « Si on avait un accompagnement, ça nous aiderait beaucoup. On aimerait que l'école soit proche. »

Ces témoignages montrent que rapprocher l'école des habitations, ou faciliter l'accès par des transports adaptés, n'est pas un luxe. C'est une nécessité. Car tant que les filles devront parcourir de longues distances sans sécurité ni accompagnement, leur présence à l'école restera fragile, incertaine.

En somme, tant qu'il n'y aura pas plus d'écoles de proximité, de pistes praticables, de vélos disponibles, la distance restera une barrière invisible mais bien réelle. Et tant qu'elle existera, l'égalité d'accès à l'éducation pour les filles restera, elle aussi, à distance.

2. Dispositifs d'accompagnement familial et scolaire

À Rialo, lorsqu'on discute avec les habitants, un message revient souvent : les familles ont vraiment envie de voir leurs filles aller à l'école, mais elles se sentent souvent seules dans ce combat. Il manque des structures bien pensées, capables de les soutenir dans leurs efforts, de créer un pont avec les enseignants, et d'apporter un véritable encadrement à

l'échelle de la communauté. Trois pistes fortes ont émergé : l'absence de groupes de soutien entre parents, le besoin d'espaces de dialogue entre tous les acteurs de l'éducation, et enfin, l'idée innovante de faire appel à des « mères éducatrices » dans les quartiers.

2.1 Absence de groupes de soutien structurés pour les parents

À Rialo, les mamans qui veulent le meilleur pour leurs filles doivent souvent avancer seules, à la force du poignet. Beaucoup d'entre elles regrettent qu'il n'existe pas de groupe ou de cadre formel pour les accompagner. L'une confie avec franchise : « Dans le village, il n'y a pas vraiment de groupe ou d'association pour nous aider à encourager la scolarisation. C'est entre nous, mères et filles, qu'on se motive. » (Mère de fille scolarisée).

Cette solidarité spontanée, bien qu'honorables, reste fragile. Une autre mère ajoute, presque résignée : « Je ne reçois aucune aide extérieure. Tout repose sur moi. »

Ce sentiment d'isolement revient souvent, notamment chez celles qui élèvent seules leurs enfants ou qui font face à d'importantes difficultés financières. Sans réseau, sans appui, la charge est lourde – parfois trop lourde. Même du côté de l'école, cette absence de coordination se fait sentir. Le directeur de l'école de Rialo constate avec regret que les réunions avec les associations de parents d'élèves (comme l'APE ou le COGES) deviennent rares : « L'année passée, nous avons organisé quatre à cinq rencontres avec l'APE et le COGES. Mais cette année, il n'y a eu aucune rencontre. » (Directeur de l'école).

Ce manque de lien régulier entre parents et enseignants empêche de bâtir une véritable collaboration autour de la réussite des enfants. L'élan existe, mais il manque un cadre pour le canaliser et le renforcer.

2.2 Suggestions de cadres d'échange entre enseignants, parents et élèves

Dans ce contexte, plusieurs personnes interrogées ont exprimé un besoin clair : celui de créer des espaces où parents, enseignants, élèves – et même les responsables locaux – pourraient se retrouver pour discuter, échanger et trouver ensemble des solutions. Une mère de fille scolarisée évoque son vœu : « Ce que je souhaite, c'est qu'on nous aide avec [...] un cadre d'échange entre parents et enseignants. » (Mère de fille scolarisée).

Pour elle, comme pour beaucoup d'autres, un tel espace pourrait faire toute la différence. Il permettrait d'ouvrir un dialogue, de mieux comprendre les difficultés des enfants, et de construire une vision commune de l'éducation. Le directeur d'école reconnaît également l'importance de cette concertation, même s'il souligne certaines limites : « Avec les parents d'élèves, la collaboration est globalement bonne. Mais il y a des difficultés quand il s'agit de mobiliser des fonds ou de prendre des décisions ensemble. » (Directeur de l'école de Rialo).

Sans cadre formel, les décisions se prennent parfois sans concertation, ce qui peut créer des malentendus ou des blocages.

Une enseignante insiste de son côté sur le rôle des parents dans le suivi à la maison : « Nous leur demandons de suivre les enfants à la maison, de les encourager à réviser leurs leçons. Parce que ce qu'on fait en classe ne suffit pas toujours. » (Enseignante).

Ce message est essentiel : l'école seule ne peut pas tout. Le soutien des parents est un prolongement indispensable, mais encore faut-il qu'ils aient les moyens, l'information et la confiance nécessaires pour jouer pleinement ce rôle.

2.3 *Proposition de mères éducatrices de quartier*

Parmi les idées évoquées, on note celle de désigner des mères éducatrices dans chaque quartier. Cette suggestion, portée par une enseignante, repose sur une intuition forte : ce sont souvent les femmes du voisinage qui sont les mieux placées pour veiller sur les enfants, les encourager et rappeler l'importance d'aller à l'école. Elle explique :

Ce que je recommanderais pour renforcer la scolarisation des filles, c'est qu'on désigne une mère éducatrice dans chaque quartier. Quelqu'un qui veillerait chaque matin à ce que les enfants se rendent effectivement à l'école. (Enseignante).

Ces mères éducatrices deviendraient des relais de proximité, à la fois respectées et accessibles. Elles pourraient accompagner les familles, prévenir les absences, et même intervenir à l'école en soutien aux enseignants. L'enseignante précise : « Elle pourrait passer dans les concessions pour sensibiliser les familles et venir aussi à l'école pour appuyer nos efforts. » (Enseignante).

Avec cette idée, on imagine une dynamique nouvelle : une communauté où les femmes jouent un rôle central dans la réussite éducative, et où chaque enfant peut compter sur une figure bienveillante pour l'encourager. C'est aussi une manière de valoriser les savoir-faire locaux et de redonner confiance aux familles.

Dans l'ensemble, ces propositions traduisent une volonté partagée de mieux accompagner les filles sur le chemin de l'école. Les familles ne demandent pas la lune : elles souhaitent simplement ne plus être seules. En renforçant les liens entre les parents, les enseignants et la communauté, en créant des cadres d'échange, et en valorisant des figures locales comme les mères éducatrices, il devient possible de construire un environnement scolaire plus humain, plus solidaire – et surtout, plus favorable à la réussite des filles.

3. Conditions sociopédagogiques et réalités de la classe

Les échanges avec les enseignants et les membres de la communauté révèlent à la fois des efforts réels pour mieux accompagner ces élèves, des initiatives locales parfois créatives, mais aussi des défis persistants dans la manière dont filles et garçons vivent l'école au quotidien.

3.1 Des enseignants qui cherchent à s'adapter

Les enseignants rencontrés à Rialo font preuve d'un engagement touchant. Conscients des difficultés spécifiques que rencontrent certaines filles, ils adaptent autant que possible leurs méthodes, malgré les moyens souvent très limités. L'un d'eux raconte :

Pour m'adapter à leurs besoins, j'utilise différentes méthodes. Je les interroge régulièrement au tableau, je les fais écrire sur des ardoises. Ça les aide à mieux comprendre.
(Enseignant).

Ces petits gestes du quotidien, comme utiliser une ardoise ou reformuler une question, traduisent une volonté d'être au plus près des besoins des enfants. Dans des classes parfois surchargées, c'est souvent dans ces attentions discrètes que l'on devine le souci d'équité. Une enseignante va plus loin en évoquant les conseils reçus :

J'ai demandé à des inspecteurs comment faire. Ils m'ont dit de travailler les copies, d'apprendre aux filles à bien formuler leurs réponses. Alors je m'efforce de les aider à structurer leur pensée.

Dans cette démarche, on sent le désir d'amélioration continue, la conscience que l'école ne peut pas être "un moule unique", mais doit savoir s'ajuster, en particulier quand certaines élèves arrivent avec plus de fragilités que d'autres. Et puis, parfois, une simple

réorganisation de la classe peut tout changer : « Ce qui les aide vraiment, c'est le travail en groupe. On a organisé les bancs autrement, pour qu'ils collaborent. Ça les motive. » (Enseignante).

3.2 *Les enseignants, piliers de la motivation*

Au-delà des techniques d'enseignement, c'est aussi dans la manière d'être que les enseignants influencent profondément le parcours des filles. Leur attitude, leur disponibilité, leur regard bienveillant — ou à l'inverse leur distance — peuvent renforcer ou fragiliser la confiance des élèves. Une enseignante confie : « J'essaie d'intégrer des jeux, je multiplie les exercices. Mais ce qui manque, ce sont des clubs, des temps hors classe pour continuer à les soutenir. »

Le constat est clair : la salle de classe ne suffit pas toujours. Il faudrait plus de relais, plus d'espaces où les filles peuvent être accompagnées, encouragées, valorisées. Un autre enseignant pointe un besoin tout aussi essentiel : « Il nous faut des formations pédagogiques. On veut bien faire, mais il nous manque des outils. »

Cette envie de progresser, de mieux faire, malgré les contraintes, témoigne d'une vraie conscience professionnelle. Ces enseignants ne se contentent pas d'enseigner : ils plaident aussi pour que leurs conditions de travail soient à la hauteur de leurs missions. Et surtout, ils comprennent leur rôle au-delà des murs de l'école : « Il faut aussi parler aux parents, les sensibiliser. L'éducation des filles, ça se fait ensemble. »

Dans ces paroles, on sent l'enseignant devenu acteur du changement social, porteur d'un message qui dépasse la classe pour toucher toute la communauté.

3.3 Garçons, filles : des parcours différents

Quand on observe les dynamiques de classe, un constat revient souvent : filles et garçons n'évoluent pas toujours de la même manière. Pour un enseignant : « En CP1, tout va bien. Mais en CP2, les garçons participent beaucoup plus. Les filles, elles hésitent, elles ont peur. »

La timidité, le manque de confiance, les normes sociales peuvent peu à peu brider l'élan de certaines filles. Mais ce constat n'est pas uniforme. Une enseignante rapporte l'inverse : « Chez moi, ce sont les filles qui participent le plus. Les garçons, souvent, ils dorment en classe. »

Cela montre bien que chaque classe, chaque enseignant, chaque contexte peut faire la différence. Et que les enjeux éducatifs ne sont jamais figés : ils évoluent avec les conditions de vie, la fatigue, la motivation ou le climat familial. Un jeune leader du village, lui, tranche avec enthousiasme : « Les filles peuvent être aussi intelligentes que les garçons. Certaines sont même premières de classe ! Il faut juste les encourager. » (Représentant des jeunes).

Ce type de discours est précieux : il montre que les mentalités évoluent, que les jeunes générations portent déjà des valeurs d'égalité et de justice. Mais les difficultés n'ont pas disparu pour autant. Une enseignante témoigne avec inquiétude : « Il y a des filles qui n'arrivent même pas à écrire une phrase. Quand on les interroge, elles répètent la question au lieu de répondre. »

Ces situations rappellent que toutes les filles ne partent pas avec les mêmes chances. Certaines ont besoin de plus de temps, de plus d'attention, d'un accompagnement renforcé pour rattraper des retards ou simplement pour "déverrouiller" une parole encore timide.

4. Un soutien institutionnel qui fait cruellement défaut

Au fil des échanges avec les habitants de Rialo, une préoccupation est revenue sans cesse : le manque flagrant d'appui venant de l'État, des ONG ou de tout autre partenaire extérieur. Si les communautés locales se battent avec courage pour maintenir les filles à l'école, elles se sentent souvent seules face à des défis qu'elles ne peuvent relever sans aide. Cette partie donne la parole à ceux qui vivent ces réalités au quotidien : parents, enseignants, responsables communautaires. Ils racontent, avec sincérité, ce qui manque, ce dont ils ont besoin et ce qu'ils espèrent.

4.1 Quand l'État et les ONG sont trop absents

Beaucoup de familles et d'enseignants ont exprimé leur déception : malgré les promesses, le soutien extérieur reste rare, voire inexistant. Une mère de famille, les yeux embués, partage son regret : « Elle n'a pas eu de bourse, pas de tuteur pour l'aider. J'ai tout payé moi-même, mais ce n'était pas suffisant. Si je pouvais, je la réinscrirais. » (Mère de fille ayant abandonné l'école).

Son témoignage en dit long : même quand la volonté est là, les moyens font défaut. Sans aide pour alléger les frais ou accompagner les élèves, les familles les plus vulnérables sont forcées d'abandonner un rêve qu'elles partagent pourtant avec leurs filles. Le président du Comité Villageois de Développement (CVD) fait le même constat : « Il n'y a pas de

bourses pour aider les élèves. L'État a mis en place certaines choses, mais souvent les recommandations prennent du temps à arriver sur le terrain. »

Ce décalage entre ce qui est décidé “en haut” et ce qui arrive “en bas” crée un sentiment de frustration et de découragement chez ceux qui agissent chaque jour sur le terrain.

4.2 *Ce dont la communauté a besoin pour faire mieux*

À travers les discussions, trois besoins essentiels ressortent : des bourses pour les élèves défavorisés, des dispositifs de tutorat pour accompagner les plus fragiles, et des formations ciblées pour aider les enseignants à mieux comprendre et soutenir les filles. Une enseignante explique avec simplicité ce qui pourrait faire la différence :

Pour mieux accompagner les filles, je pense qu'il serait utile que nous recevions des formations spécifiques. Des ressources matérielles seraient aussi les bienvenues. Si on pouvait avoir des manuels ou d'autres outils pédagogiques, cela nous aiderait beaucoup.

De son côté, le directeur d'école souligne l'importance de l'accompagnement individualisé :

Nous avons mis en place des activités de groupe, des tutorats, et nous organisons régulièrement des séances de sensibilisation. Toutefois, nous n'avons pas encore instauré de clubs scolaires ici.

Même avec toute la bonne volonté du monde, ces initiatives restent limitées si elles ne sont pas soutenues matériellement et humainement. Une autre mère raconte l'histoire de sa fille, avec un mélange de tristesse et de résignation :

Ma fille devait faire le CEP, mais on n'a pas eu les moyens. Même les extraits de naissance, on ne les avait pas. Ce n'est pas qu'elle n'avait pas la volonté – elle voulait vraiment étudier. C'est juste qu'on manquait de moyens. (Mère de fille ayant abandonné l'école).

Ces mots rappellent que la pauvreté peut être une barrière insurmontable, même quand la motivation est bien présente.

4.3 Ce que les acteurs locaux proposent pour changer les choses

Face à cette situation, les habitants ne baissent pas les bras. Ils proposent des solutions concrètes pour sortir de l'impasse. Travailler ensemble, avec cohérence et sur la durée. Le représentant des jeunes résume bien cet état d'esprit : « Il faudrait aussi que des structures sensibilisent les parents sur l'importance de l'éducation des filles. Il faut qu'on aide les filles à croire en elles et à aller de l'avant. »

Sensibiliser, encourager, valoriser : pour lui, l'éducation passe aussi par un changement de mentalité, en particulier sur la place des filles dans la société. Le président du CVD, lui, insiste sur la nécessité de renforcer les synergies locales : « On travaille main dans la main avec les enseignants. Mais encore une fois, ce sont les moyens qui manquent. [...] Il faut des actions concrètes, pas seulement des discours. »

Les promesses ne suffisent plus. Ce que réclament les communautés, ce sont des partenariats solides, durables, et des engagements tenus.

Autre priorité souvent mentionnée : soutenir directement les mères d'élèves, qui jouent un rôle clé mais manquent de moyens. L'une d'elles dit avec simplicité : Ce que je

souhaite, c'est qu'on nous aide avec des moyens financiers ou matériels pour soutenir la scolarité. (Représentante des femmes ». Enfin, un chef coutumier conclut :

« Ce sont les parents qui sont les premiers responsables de l'éducation des filles. [...] Mais il y a des barrières. Les plus grandes, ce sont les moyens financiers. [...] Il faut que nos filles puissent étudier sans crainte, parce que l'école les ouvre à la vie. »

Ses mots reflètent bien l'état d'esprit de la communauté : l'engagement est là, mais il faut un vrai coup de pouce. Pour que chaque fille à Rialo ait la chance d'apprendre, de grandir et de rêver à un avenir meilleur, il faut que l'État et les partenaires s'impliquent concrètement, aux côtés de ceux qui n'ont jamais cessé d'y croire.

Synthèse de la deuxième section

L'analyse des entretiens menés dans la communauté de Rialo fait apparaître, un ensemble de besoins urgents, de manques criants et de propositions concrètes pour améliorer la scolarisation des filles. Oui, les habitants se mobilisent – parents, enseignants, responsables locaux –, mais ils se heurtent à des obstacles bien réels, qui freinent l'accès à l'école, la participation active en classe et, au final, la réussite scolaire des filles.

Le premier constat, largement partagé, concerne le manque de moyens matériels. Familles comme enseignants racontent, l'état des écoles : un mobilier insuffisant, des toilettes inadaptées pour les filles, un manque cruel d'équipements de base. Et à cela s'ajoute une autre difficulté : la distance. Certaines filles doivent marcher de longues heures pour rejoindre leur établissement, sans transport, parfois sous un soleil de plomb, ce qui les décourage et les pousse à abandonner.

Un autre point, tout aussi préoccupant, est l'absence de structures d'accompagnement pour les familles. Les parents sont souvent seuls dans ce combat pour la scolarité, sans soutien, sans espace où échanger avec les enseignants ou partager leurs difficultés. Pourtant, des idées naissent au sein de la communauté : pourquoi ne pas créer des cadres de dialogue entre l'école et les familles ? Pourquoi ne pas désigner des "mères éducatrices" dans chaque quartier pour accompagner les autres ? Ces propositions montrent que la volonté existe, qu'il ne manque que le cadre pour l'exprimer.

Du côté des enseignants, la bonne volonté est là aussi. Plusieurs affirment faire des efforts pour encourager les filles, les écouter davantage, les aider à s'exprimer. Mais là encore, ils se sentent limités : peu ou pas de formation pour adapter leurs pratiques, pas de tutorat structuré, et parfois des inégalités persistantes dans la manière dont les filles et les garçons sont traités en classe. Le système ne leur donne pas toujours les outils pour faire mieux.

Enfin, tous – sans exception – soulignent le manque de soutien institutionnel. L'aide de l'État ? Jugée trop faible, trop irrégulière. Les ONG ? Présentes par moments, puis absentes. Et pourtant, les besoins sont bien connus : bourses pour les élèves, formation continue pour les enseignants, accompagnement personnalisé à travers du tutorat... Ce que réclament les habitants, ce ne sont pas des solutions miracles, mais des actions concrètes, pensées avec eux et pour eux, en lien avec ce qu'ils vivent chaque jour.

Au fond, ce qui ressort de tous ces témoignages, c'est une conviction : la scolarisation des filles à Rialo ne pourra progresser durablement que si les efforts de la communauté sont soutenus, structurés et valorisés par un véritable engagement collectif – des institutions, des

partenaires et des acteurs locaux, tous unis pour que chaque fille ait la chance d'aller à l'école et d'y rester.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous proposons une réflexion approfondie et critique autour des résultats que nous avons recueillis lors de notre enquête à Rialo. Notre objectif est de les mettre en perspective avec les hypothèses que nous avions posées, mais aussi de les confronter aux recherches précédentes sur la scolarisation des filles en milieu rural.

Pour structurer cette discussion, nous avons choisi de nous concentrer sur deux grands axes. D'un côté, nous analysons les pratiques sociocommunautaires : comment les parents, les leaders locaux, les jeunes et les femmes s'impliquent réellement dans la promotion de la scolarisation des filles. De l'autre, nous évaluons les dispositifs d'accompagnement que les acteurs eux-mêmes jugent nécessaires pour améliorer l'accès et la persévérance scolaire.

Ces éléments sont ensuite confrontés aux cadres théoriques et concepts que nous avons présentés dans les chapitres précédents, comme la participation communautaire, le capital social, ou encore la gouvernance locale de l'éducation. Pour chaque point, nous regardons dans quelle mesure nos hypothèses sont confirmées, que ce soit totalement ou seulement en partie, grâce aux données du terrain.

Pour finir, nous reviendrons brièvement sur les limites de notre étude, notamment en ce qui concerne la représentativité des avis recueillis et le champ géographique restreint de notre enquête. Cela nous permettra de mieux comprendre jusqu'où nos résultats peuvent être généralisés, tout en ouvrant des pistes pour de futures recherches.

I. SCOLARISATION DES FILLES A RIALO : PRATIQUES ET DEFIS COMMUNAUTAIRES

1. Implication des parents : un engagement fort mais limité dans sa portée

L'un des enseignements les plus marquants de l'enquête menée à Rialo, c'est le rôle central que jouent les parents – et plus particulièrement les mères – dans la scolarisation des filles. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, leur engagement est bien réel, souvent même bouleversant. Cela vient nuancer l'idée de départ selon laquelle les pratiques sociocommunautaires seraient globalement insuffisantes. Oui, il existe des limites, bien sûr. Mais derrière ces limites, les voix des mères révèlent un engagement moral, affectif et financier profond, porté à bout de bras, souvent dans la solitude.

Quand on écoute ces femmes, on comprend très vite qu'elles ne ménagent aucun effort : elles économisent sou à sou, se privent, réorganisent toute la vie domestique pour permettre à leurs filles d'aller à l'école. Certaines prennent même cette décision contre l'avis de leur mari. Dans un contexte encore très patriarchal, ce sont des gestes forts, courageux, presque silencieux, mais d'une grande portée. Comme le décrit Kamagaté (2021), ce sont là des formes discrètes mais puissantes d'émancipation féminine.

Ces mères ne subissent pas : elles agissent. Elles résistent à leur manière, en composant avec les normes sociales, en jouant avec les ressources limitées qu'elles ont. Elles s'inscrivent pleinement dans ce que Poggi et Waltmann (2019) appellent une "maternité stratégique". Mais malgré tout cet engagement, elles restent souvent seules. Ni les institutions, ni la communauté ne viennent véritablement appuyer leurs efforts. Et comme le souligne Loua (2018), on ne peut pas demander à des individus, aussi déterminés soient-ils,

de tout porter à eux seuls. Il faut des relais collectifs, des dispositifs solides, sans quoi leurs actions restent fragiles.

Un autre aspect frappant ressort des entretiens : le désengagement relatif des pères. Certes, quelques-uns s'impliquent, prennent part aux décisions. Mais beaucoup restent en retrait. L'éducation des filles est encore trop souvent perçue comme une option, un luxe que l'on sacrifie dès que les ressources manquent, surtout dans les familles pauvres. Banerjee (2022) en parle clairement : tant que l'école des filles sera considérée comme secondaire par rapport à celle des garçons, les inégalités persisteront.

Ce déséquilibre crée une situation difficile pour les mères : elles portent seules la charge morale, financière et affective de l'éducation. Leur combat est admirable, mais il reste précaire. Comme l'écrit Aibangbe (2015), sans soutien institutionnel ou communautaire, ces engagements individuels sont exposés, instables, parfois même étouffés.

Et puis, il y a un autre problème : l'absence de véritables espaces d'échange entre les familles et l'école. Les contacts, quand ils existent, sont souvent informels, irréguliers. Or, une éducation de qualité se construit ensemble, avec les parents, pas sans eux. Des comités de gestion scolaire ouverts, des réunions régulières, des temps de dialogue structurés – voilà ce qu'il manque. Wouango et Turcotte (2014) le rappellent : l'école ne peut réussir seule, elle a besoin de s'appuyer sur les familles, sur la communauté.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue le poids des normes sociales. Le témoignage de cette mère qui inscrit ses filles sans en parler à leur père est à la fois un acte d'émancipation et un signal d'alerte. Car ces choix, aussi courageux soient-ils, peuvent fragiliser l'équilibre

familial. La désobéissance bienveillante a ses limites, et elle peut isoler encore plus celles qui osent. Yaro (1994) invite justement à inscrire ces efforts dans un dialogue plus large, à l'échelle de la société, pour que ces femmes ne soient pas punies pour avoir voulu faire avancer les choses.

En résumé, l'idée selon laquelle les pratiques communautaires sont insuffisantes à Rialo se vérifie en partie. Ce n'est pas l'engagement qui manque – il est là, fort, touchant, admirable. Ce qui manque, ce sont les appuis : des structures, du soutien, de la reconnaissance. Il est temps de valoriser ce que font les parents, de leur offrir des cadres pour agir collectivement, et surtout, d'encourager les pères à rejoindre ce combat. Le potentiel existe. Il suffit maintenant de le nourrir, de l'organiser, et de le faire grandir.

2. Rôle des leaders coutumiers et communautaires : entre volontarisme et inertie structurelle

Le second pan de l'analyse autour de la première hypothèse s'intéresse à un acteur souvent discret, mais pourtant central dans la vie communautaire : les leaders coutumiers et communautaires. À Rialo, ces figures de respect et d'autorité occupent une place stratégique. Ils régulent la vie sociale, transmettent les normes culturelles, orientent les décisions, et ont leur mot à dire dans l'usage des ressources. Leur influence est réelle – et elle peut tout autant perpétuer les inégalités que contribuer à les remettre en cause.

Ce qui ressort des entretiens menés, c'est une posture ambivalente. D'un côté, les discours sont ouverts, encourageants, parfois même porteurs d'espoir. Mais de l'autre, les actions concrètes, continues, structurées... restent rares. On est donc face à une implication qui existe, mais qui peine à devenir un moteur de transformation durable. L'hypothèse selon

laquelle les pratiques sociocommunautaires sont insuffisantes ne peut donc être totalement écartée.

Parmi les témoignages les plus frappants, celui du chef du village mérite d'être souligné. Il affirme avec conviction qu'aucune fille ne devrait se marier avant 18 ans, et que chaque famille est libre d'envoyer ses filles à l'école. Ces mots sont forts. Ils marquent une avancée importante dans le discours traditionnel. Mais derrière cette déclaration, il manque encore quelque chose : un véritable passage à l'action. On ouvre la porte, mais on n'accompagne pas ceux qui hésitent à la franchir. Comme le dit Compaoré (2017), reconnaître le droit des filles à l'éducation, c'est bien, mais cela ne suffit pas. Il faut que ce droit devienne une norme active, partagée, appliquée, suivie.

Le président du Comité Villageois de Développement (CVD), de son côté, affiche une vraie volonté de changement. Il parle d'actions de sensibilisation, de collaborations avec la mairie, de mobilisation des relais locaux. Mais il confesse aussi les nombreuses limites : manque de moyens, dépendance à des financements extérieurs, peu d'adhésion communautaire aux cotisations scolaires. Ces obstacles sont réels, et rappellent, comme l'a analysé Kobiané (2006), à quel point le désengagement de l'État laisse les communautés seules, avec des structures locales encore trop fragiles pour prendre le relais.

Au fond, les leaders communautaires sont confrontés à un double défi. D'un côté, ils manquent de leviers concrets pour agir efficacement : pas de budget, pas de cadre institutionnel, peu de soutien. Et de l'autre, ils sont parfois eux-mêmes les héritiers – voire les gardiens – de normes sociales qu'il faudrait justement transformer. Comment dénoncer les mariages précoces quand on est censé incarner la tradition ? Ce tiraillement, ce conflit de

loyauté, est bien décrit par Yaro (1994) : les chefs coutumiers sont à la fois les passeurs du changement et les protecteurs d'un ordre symbolique qui peut lui résister.

Autre élément marquant : leur posture est souvent plus réactive que proactive. Ils agissent quand une situation devient critique – une fille menacée de mariage, un abandon scolaire – mais rares sont les actions de prévention, les plans à long terme. Il n'existe pas de système de veille, pas de suivi structuré des parcours scolaires, pas de mobilisation régulière autour de l'éducation des filles. Cela rejoint le constat de Ouédraogo (2016) : les formes de gouvernance villageoise restent peu formalisées, et donc peu efficaces.

Mais tout n'est pas figé. Des signes d'évolution apparaissent. Le chef coutumier, par exemple, cite Thomas Sankara pour appuyer son propos sur l'importance de l'éducation des filles. Ce n'est pas anodin : faire référence à une figure nationale, panafricaine, donne une nouvelle légitimité à cette cause. Cela permet de montrer que la scolarisation des filles n'est pas une idée venue d'ailleurs, mais un héritage propre, une valeur enracinée. Comme le montrent Gauthier & Luginbühl (2012), les récits fondateurs sont essentiels pour faire bouger les normes.

Autre point positif : des liens commencent à se tisser entre les autorités locales et l'école. Le président du CVD parle d'une collaboration avec les enseignants, notamment lors des sensibilisations. Ce n'est pas encore structuré, mais c'est un début. Ces rapprochements peuvent poser les bases de cadres plus durables, comme des comités de gestion ou des forums éducatifs villageois. Meunier-Nikiema & Salem (2008) insistent d'ailleurs sur l'importance de ces synergies locales pour compenser l'absence de l'État dans certaines zones rurales.

Malheureusement, ces actions restent souvent isolées. Chaque leader agit de son côté, sans véritable coordination entre chefs coutumiers, autorités religieuses, femmes, jeunes... Il manque une plateforme collective, un espace de pilotage concerté. Et sans cette coalition d'acteurs, les efforts individuels, même sincères, peinent à peser. Ndèye (2018) et Plan International (2022) le rappellent : les transformations durables naissent de l'union des forces locales, capables de combiner influence, ressources et pression sociale (Plan International, 2022).

En résumé, Rialo montre des signes encourageants : les mentalités évoluent, des paroles fortes sont prononcées, certaines initiatives voient le jour. Mais ces efforts restent épars, fragiles, peu ancrés dans une dynamique collective. Les leaders coutumiers ont le pouvoir de faire bouger les lignes, c'est certain. Mais pour cela, ils ont besoin d'outils, d'appuis, de cadres partagés. L'hypothèse d'une implication encore insuffisante se confirme donc en partie. Le potentiel est là : il ne demande qu'à être soutenu, organisé, et articulé à une gouvernance éducative plus inclusive.

3. Initiatives des jeunes et des femmes : une envie de changement bien réelle, mais encore trop peu encadrée

À Rialo, l'avenir de l'éducation des filles ne repose pas uniquement sur les épaules des chefs traditionnels ou des responsables officiels. Sur le terrain, des mouvements porteurs d'espoir émergent de façon plus discrète, mais non moins significative : ceux portés par les jeunes et les femmes. Leur engagement, souvent spontané et informel, traduit une volonté profonde de faire bouger les lignes. Ce sont des signaux positifs, des élans de transformation qui naissent du quotidien, de la proximité, du vécu. Pourtant, malgré leur valeur, ces initiatives restent encore peu structurées, peu soutenues et ne s'intègrent pas assez dans une

stratégie globale d'appui à la scolarisation. D'où une confirmation partielle de l'hypothèse sur l'insuffisance des pratiques sociocommunautaires à Rialo.

Du côté des jeunes, on sent une vraie prise de conscience. Ils s'expriment à travers des sensibilisations, des saynètes théâtrales, des discussions entre pairs ou avec les aînés. Le représentant de la jeunesse que nous avons rencontré le dit avec beaucoup de clarté : « On veut changer les mentalités. On veut que les filles se sentent capables, fortes, qu'elles aillent loin dans les études. » Pour toucher les esprits, ils mettent en scène des situations du quotidien : une fille retirée de l'école pour se marier, un parent qui refuse d'acheter des fournitures. Le message passe mieux ainsi, parce qu'il parle directement à la communauté, dans son langage et ses réalités.

Cette façon de faire, basée sur l'art et le dialogue, rejoint les approches recommandées par l'UNICEF ou Save the Children. Elle s'inscrit dans une tradition du théâtre-forum, où l'on réfléchit ensemble à ce qui ne va pas, et à ce que l'on pourrait faire autrement. C'est à la fois moderne et enraciné dans les pratiques culturelles locales. Mais malgré leur enthousiasme, ces jeunes manquent cruellement de moyens. Il n'existe pas de cadre structuré pour les accompagner, pas d'associations formelles, pas de projets pérennes pour porter leurs idées plus loin. Comme le rappelle Putnam, l'énergie citoyenne seule ne suffit pas : il faut de l'organisation, de la confiance partagée, et un minimum de soutien institutionnel pour que tout cela prenne racine.

Leur discours, pourtant, est porteur d'espoir. Ils affirment avec conviction que les filles ont les mêmes capacités que les garçons, que leur éducation est un bien pour tous. Ces paroles, simples mais fortes, montrent qu'un changement de regard est en cours. Ndèye parle d'une « transition cognitive » : on commence à penser autrement. Mais sans formation, sans

mentorat, sans appui logistique, ces jeunes risquent de se heurter à la lassitude ou au découragement.

Les femmes, elles aussi, agissent, souvent dans l'ombre, mais avec une ténacité admirable. Elles s'organisent autour de tontines, d'associations d'épargne, ou de petits gestes solidaires : partager du matériel scolaire, accompagner les enfants à pied, prêter un vélo pour aller à l'école... Malgré les difficultés économiques, elles font preuve d'une inventivité remarquable pour soutenir la scolarisation. Parfois, elles sacrifient une partie de leur revenu pour offrir un cahier, un uniforme, un repas. Ces gestes, bien que modestes en apparence, traduisent un engagement profond, ce que Banerjee appelle un « investissement éducatif à forte charge émotionnelle ».

Mais là encore, leur action reste peu visible et peu reconnue. Ces femmes n'ont pas de structures formelles pour porter leurs initiatives. Elles sont souvent exclues des lieux de décision. Or, comme le rappelle Ndèye, il est temps de créer des passerelles entre la sphère domestique et l'école, pour que les efforts des mères, des tantes, des grandes sœurs soient pleinement intégrés dans la gouvernance éducative.

Certaines femmes expriment d'ailleurs très clairement leur souhait d'être davantage écoutées. Elles veulent participer aux réunions, donner leur avis, être reconnues comme des actrices à part entière de la réussite scolaire. Elles ne demandent pas des discours, mais des espaces concrets pour agir, aux côtés des enseignants et des responsables communautaires. Wouango & Turcotte le soulignent bien : sans reconnaissance, même les meilleures volontés finissent par s'éteindre.

Un autre constat important : il n'y a pas, à l'heure actuelle, de lien réel entre les initiatives des jeunes et celles des femmes. Chacun agit de son côté, avec ses moyens, ses idées, mais sans coordination. Ce manque de synergie limite la portée de leurs efforts. Il serait pourtant possible et souhaitable de créer des passerelles, des plateformes de dialogue intergénérationnel, où les jeunes et les femmes pourraient unir leurs forces. Compaoré et Ouédraogo insistent sur ce point : les dynamiques communautaires durables ne peuvent se construire que si elles reposent sur un cadre partagé, participatif, capable d'agréger les énergies et de les canaliser vers un objectif commun.

En résumé, les jeunes et les femmes de Rialo portent en eux un véritable potentiel de transformation. Ils ont la volonté, la lucidité, et une compréhension fine des enjeux éducatifs. Mais leur action reste trop éclatée, trop fragile, trop peu accompagnée. L'hypothèse sur les limites des pratiques sociocommunitaires se confirme ici encore, non pas faute de volonté, mais par manque de structuration, de reconnaissance et d'appui. Pour que leur engagement devienne un moteur de changement durable, il faudra leur donner les outils, les espaces et les alliances nécessaires pour aller plus loin, ensemble.

II. DISPOSITIFS D'ACCOMPAGNEMENT : ATTENTES LOCALES ET LIMITES

1. Besoins exprimés en matière d'infrastructures scolaires et de soutien matériel

L'une des leçons les plus fortes issues de l'enquête menée à Rialo concerne la dimension matérielle des inégalités éducatives. Au-delà des engagements moraux et des

mobilisations communautaires, la scolarisation des filles reste tributaire de l’existence ou de l’absence de certaines infrastructures et de soutiens matériels concrets. Latrines, bourses, moyens de transport, repas scolaires, autant de facteurs apparemment périphériques qui, dans le quotidien des filles rurales, déterminent l’accès, la régularité et la réussite scolaire. L’analyse des entretiens révèle des attentes précises, formulées avec lucidité par les acteurs locaux. Ces résultats rejoignent les conclusions de plusieurs études nationales et internationales (UNICEF, 2021 ; MENAPLN, 2023 ; Action Éducation, 2024), et permettent de confirmer totalement l’hypothèse selon laquelle des dispositifs d’accompagnement sont nécessaires pour améliorer l’éducation des filles.

La question des infrastructures scolaires adaptées, notamment la disponibilité de latrines séparées pour les filles, est revenue de manière récurrente dans les propos des enseignants comme des parents. Plusieurs mères ont expliqué que leurs filles, arrivées à l’adolescence, préféraient s’absenter ou abandonner l’école en raison du manque d’intimité et d’hygiène pendant les menstruations. Le directeur de l’école a reconnu que ce manque d’infrastructures constituait un facteur d’absentéisme silencieux, rarement évoqué mais bien réel. Ce constat est confirmé par le rapport de l’UNICEF (2021), qui indique que plus de 45 % des filles déscolarisées au niveau post-primaire dans les zones rurales du Burkina Faso citent le manque de toilettes adaptées comme un obstacle majeur. Dans un contexte où les menstruations restent taboues, cette carence devient un frein structurel à la dignité et à l’assiduité scolaire des filles.

Autre besoin identifié : l’accès au transport scolaire ou à des moyens de mobilité. À Rialo, une fois le certificat d’études primaires (CEP) obtenu, les filles doivent se rendre au collège, situé à plusieurs kilomètres du village. Or, les témoignages convergent pour

souligner qu'en l'absence de vélos, de nombreuses filles renoncent à poursuivre leurs études. Une mère raconte avec résignation : « Ma fille avait de très bonnes notes, mais on n'a pas pu lui acheter un vélo, alors elle est restée à la maison. » Cette situation illustre un paradoxe cruel : l'intelligence, la motivation ou même les bons résultats scolaires ne suffisent pas à garantir la continuité du parcours éducatif si le coût d'un vélo – parfois dérisoire en ville – reste hors de portée pour les familles rurales. Dans son tableau de bord 2023, le MENAPLN souligne que plus de 60 % des abandons scolaires après le primaire en milieu rural sont liés à des contraintes de mobilité. Ce chiffre traduit une urgence politique : sans programme de soutien logistique, l'accès à l'enseignement post-primaire restera profondément inégal.

La question alimentaire constitue un autre pilier du dispositif attendu par les acteurs communautaires. Plusieurs enseignants et membres du CVD ont souligné que les enfants – et surtout les filles – restent souvent à l'école à midi sans rien manger, ce qui entraîne fatigue, démotivation et difficultés d'apprentissage. Le président du CVD précise que ce manque de repas pousse certaines familles à déscolariser temporairement leurs filles pendant les saisons agricoles ou en période de crise alimentaire. En effet, dans un contexte de pauvreté chronique, l'école devient un poids économique supplémentaire pour les familles, notamment lorsqu'il faut fournir deux repas par jour aux enfants. L'introduction de cantines scolaires ou de repas subventionnés pourrait représenter un levier puissant de rétention scolaire. Le rapport d'Action Éducation (2024) mentionne à ce sujet que l'implantation d'une cantine scolaire augmente de 32 % les chances de poursuite de la scolarité au post-primaire en zone rurale.

La question des aides financières ou des bourses scolaires a également été soulevée, en particulier par les familles les plus démunies. Les mères rencontrées évoquent la nécessité

de bourses pour couvrir les frais d’inscription, d’uniformes, de fournitures et parfois même de logement pour les filles qui doivent poursuivre au collège hors du village. L’une d’elles dit avec émotion : « Même si ma fille veut continuer, si on ne l’aide pas, moi je ne peux plus. Je suis seule. » Ce cri du cœur reflète l’insuffisance actuelle des dispositifs publics d’aide ciblée. Si certaines politiques existent au niveau national, leur portée reste limitée, et leur ciblage souvent imprécis. Le rapport statistique du MENAPLN (2023) note que moins de 15 % des filles en milieu rural bénéficient d’un appui financier régulier pour leur scolarité, ce qui rend la transition entre le primaire et le post-primaire particulièrement critique.

Ces constats mettent en lumière une inadéquation entre les besoins des communautés et l’offre actuelle en matière de soutien éducatif, tant du point de vue des infrastructures que des ressources matérielles. Cette inadéquation engendre un sentiment d’abandon chez les familles rurales, comme l’illustrent plusieurs verbatims recueillis à Rialo. Certaines mères disent « se débrouiller seules », « faire ce qu’elles peuvent », ou encore « ne pas savoir à qui s’adresser pour être aidées ». Ce sentiment traduit une faible lisibilité et accessibilité des dispositifs publics existants, mais aussi un manque de relais communautaires formalisés (comités de bourses, centres de ressources, coopératives éducatives).

Enfin, au-delà des besoins exprimés, les enquêtés manifestent une forte attente de reconnaissance. Les efforts fournis au quotidien – économies, sacrifices, entraide – sont souvent vécus dans l’ombre, sans appui ni valorisation. Le développement de dispositifs de soutien ne doit donc pas seulement viser l’amélioration matérielle des conditions de scolarisation, mais aussi renforcer la dignité et la visibilité des familles rurales, notamment des femmes, qui sont en première ligne du combat éducatif.

En somme, l'analyse des besoins exprimés à Rialo montre clairement que l'absence de dispositifs d'accompagnement constitue un frein majeur à la scolarisation des filles. Cette absence n'est pas seulement logistique : elle est structurelle, systémique, et reflète une mauvaise prise en compte des réalités rurales dans les politiques éducatives nationales. L'hypothèse selon laquelle des dispositifs d'accompagnement sont nécessaires pour renforcer l'accès à l'éducation des filles se trouve ainsi totalement vérifiée. Pour que les efforts communautaires produisent des résultats durables, ils doivent être appuyés par des infrastructures adaptées, des aides ciblées et une écoute attentive des besoins locaux.

2. Sensibilisation et éducation aux droits : un besoin partagé pour surmonter les résistances sociales

Les échanges menés sur le terrain à Rialo ont mis en évidence une attente forte et largement partagée : au-delà des besoins matériels, la communauté réclame un accompagnement éducatif et culturel pour faire évoluer certaines normes sociales encore défavorables à la scolarisation des filles. Beaucoup d'acteurs jeunes, femmes, enseignants, responsables communautaires expriment le même besoin de sensibilisation, de formation et de dialogue, preuve d'une prise de conscience croissante que le changement durable passe aussi par les mentalités.

Le représentant des jeunes, particulièrement engagé sur les questions de genre, insiste sur l'importance d'organiser des discussions communautaires, des pièces de théâtre et des causeries éducatives. Selon lui, ces formes d'expression sont bien plus qu'artistiques : elles sont des leviers pour déconstruire les stéréotypes sexistes, renforcer l'estime de soi des filles et créer du lien entre générations. Cette approche rejoint les recommandations de Save the Children (2019), qui souligne que les jeunes doivent être reconnus comme des acteurs clés

de la transformation sociale, en particulier dans les zones rurales, où la parole reste souvent monopolisée par les adultes.

Du côté des femmes, la présidente du groupement féminin a également exprimé le besoin de cadres de concertation entre parents et enseignants. Ces espaces permettraient, selon elle, de mieux comprendre les attentes de l'école, de faire entendre les préoccupations des mères, et surtout de réfléchir ensemble à des solutions locales. Une demande forte porte sur la mise en place de groupes d'échange formels, pour favoriser la solidarité entre familles dans le suivi éducatif des filles. Cette attente fait écho aux analyses de l'International Rescue Committee (2019), qui met en avant la création d'espaces communautaires formels comme moyen de renforcer la voix et la participation des femmes dans les processus décisionnels, en particulier dans les contextes où elles sont souvent cantonnées à des rôles informels (IRC, 2019, p. 34).

Les enseignants, de leur côté, expriment aussi leur frustration face à un soutien parental jugé insuffisant ou irrégulier. Le directeur de l'école a souligné que certains parents, bien que convaincus de l'importance de l'école, manquent parfois des compétences ou des outils pour accompagner efficacement leurs enfants. Il insiste sur l'intérêt de campagnes de sensibilisation régulières, menées en partenariat avec les leaders communautaires, pour rappeler les bonnes pratiques éducatives. Son point de vue rejoint les analyses de UNESCO (2015), qui mettent en lumière l'impact positif des stratégies de communication sociale sur l'implication parentale en milieu rural.

Quant aux leaders communautaires, à l'image du président du CVD, ils plaident pour une mobilisation collective autour de l'éducation des filles. Tout en reconnaissant que les mentalités évoluent lentement, ils insistent sur la nécessité d'une communication continue,

inclusive et adaptée au contexte local. Ce besoin de dialogue constant est en ligne avec les travaux de Wouango & Turcotte (2014), qui rappellent que les résistances aux changements de normes sociales ne se lèvent pas par décret, mais par un travail patient de proximité et d'écoute.

Dans l'ensemble, les résultats du terrain montrent que la population de Rialo n'est pas opposée à l'éducation des filles. Au contraire, elle cherche les moyens d'y contribuer activement, mais se heurte à des freins culturels et à un manque de dispositifs d'appui. L'absence de cadres formels de sensibilisation, de groupes de parole ou de formation parentale est régulièrement pointée comme un manque par les différents groupes interrogés.

3. Besoin d'une gouvernance éducative plus inclusive et participative

Les enseignements tirés de l'enquête menée à Rialo mettent en lumière une réalité centrale : la volonté d'améliorer la scolarisation des filles est bel et bien présente au sein de la communauté. Cependant, cette volonté se heurte à un obstacle majeur – le manque de coordination entre les différents acteurs éducatifs. Ce déficit d'organisation locale, couplé à une absence de relais institutionnels solides, affaiblit considérablement l'impact des bonnes volontés individuelles et des initiatives locales.

L'analyse de cette situation, à la lumière du cadre de la gouvernance participative tel que développé par Kobiané (2006), confirme entièrement l'hypothèse selon laquelle des mécanismes structurés de gouvernance locale sont essentiels pour améliorer durablement l'accès des filles à l'éducation à Rialo.

Lors des entretiens, le président du Comité Villageois de Développement (CVD) a partagé son sentiment d'impuissance. Bien qu'il ait déjà porté des initiatives – comme des

campagnes de sensibilisation pour encourager la scolarisation des filles – il reconnaît que l'absence de ressources logistiques et financières, ainsi que le manque de soutien des autorités éducatives, rendent difficile toute action dans la durée. Il évoque également les difficultés à mobiliser des cotisations communautaires, ce qui réduit encore davantage les marges de manœuvre du CVD dans le domaine éducatif. Ce témoignage met en évidence une réalité souvent tue : l'engagement existe, mais il n'est pas appuyé par une structure collective claire ni par une vision à long terme.

Du côté du directeur de l'école, le discours est un peu plus optimiste : il parle d'une bonne entente avec les responsables locaux. Toutefois, il admet qu'aucun cadre formalisé de concertation ou de planification partagée n'existe entre l'école et la communauté. Aucun comité de gestion actif, ni plan communautaire de développement éducatif, ne semble structurer ces relations. Les liens restent donc cordiaux mais informels, sans véritables outils de suivi ou de programmation concertée.

Cette situation locale reflète une tendance plus large, souvent observée dans les zones rurales du Burkina Faso : les établissements scolaires se retrouvent trop souvent seuls à porter le poids de la gouvernance éducative. La communauté, malgré sa bonne volonté, manque de leviers pour s'impliquer de façon structurée. Comme le souligne Kobiané (2006), une gouvernance éducative locale efficace repose sur des mécanismes de concertation ouverts et représentatifs, associant chefs coutumiers, femmes, jeunes, enseignants et parents d'élèves. Ces mécanismes permettent de définir ensemble les priorités éducatives, d'identifier les ressources disponibles et de suivre les progrès réalisés. À Rialo, les données montrent clairement que de tels dispositifs sont absents, créant un décalage important entre les intentions de la population et sa capacité à les traduire concrètement sur le terrain.

Un autre élément préoccupant ressort de l'enquête : l'absence de lien entre la communauté et les services déconcentrés de l'éducation. Aucun acteur interrogé ne mentionne un accompagnement technique ou un suivi de l'inspection dans les dynamiques locales. Cette rupture entre le niveau central ou déconcentré de l'État et les réalités communautaires confirme un second niveau de faiblesse dans la gouvernance. Les observations rejoignent les constats de Compaoré & Ouédraogo (2007), selon lesquels les dispositifs participatifs prévus dans les textes ne sont souvent pas opérationnels sur le terrain, faute de suivi, d'accompagnement et de valorisation du rôle des communautés (F. N. Compaoré & Ouédraogo, 2007b).

Les conséquences de cette désorganisation sont concrètes : les actions en faveur des filles sont dispersées, ponctuelles et rarement articulées entre elles. Le CVD et les jeunes ont certes organisé des campagnes de sensibilisation, mais il n'apparaît nulle part qu'elles aient été coordonnées avec l'école, ni qu'un diagnostic partagé des besoins des filles ait précédé ces initiatives. De même, rien ne montre l'existence d'un système local de suivi des abandons scolaires ou d'un accompagnement spécifique pour prévenir le décrochage.

Ce morcellement des efforts révèle l'absence d'un leadership éducatif communautaire clairement défini. Il en découle une certaine confusion sur les rôles et responsabilités de chacun, et une réelle nécessité de mieux structurer les interactions entre les acteurs locaux. Comme le soulignent Kobiané, Thiombiano & Kaboré (2018), une gouvernance éducative efficace, notamment en milieu rural, suppose l'instauration de cadres de dialogue permanents, d'outils locaux de planification et d'une responsabilisation collective autour des résultats éducatifs, en particulier pour les filles.

En définitive, la situation à Rialo révèle un potentiel d’engagement communautaire réel, mais encore non canalisé. Il n’existe ni structure de coordination éducative active, ni lien fonctionnel avec les services de l’éducation. Ce constat renforce l’idée que, pour faire évoluer durablement la scolarisation des filles, une gouvernance plus inclusive, participative et structurée est non seulement souhaitable, mais indispensable.

III. LIMITES METHODOLOGIQUES DE L’ETUDE

Comme toute recherche menée sur le terrain, cette étude présente certaines limites qu’il est important de mentionner pour mieux comprendre la portée des résultats et garder en tête les conditions dans lesquelles ils ont été obtenus.

La première limite concerne le cadre géographique : l’enquête s’est déroulée uniquement dans le village de Rialo. Cela a permis d’avoir une connaissance approfondie des dynamiques spécifiques à ce lieu, mais cela restreint aussi la possibilité de généraliser ces résultats à d’autres villages ou régions rurales du Burkina Faso. En effet, les pratiques sociales, les modes de gouvernance éducative et les représentations culturelles peuvent varier beaucoup d’un endroit à un autre.

Ensuite, la taille et la diversité de l’échantillon interrogé restent relativement limitées. Même si plusieurs groupes clés ont été consultés – comme les enseignants, les membres du Comité Villageois de Développement, les femmes et les jeunes –, leur nombre n’est pas suffisant pour saisir toute la richesse des opinions présentes dans la communauté. De plus, certains acteurs importants, comme les services déconcentrés de l’éducation ou les élèves

elles-mêmes, n'ont pas été directement entendus, ce qui limite l'analyse à la perspective principalement adulte.

La nature qualitative de cette étude, bien adaptée pour explorer des sujets complexes comme les normes sociales ou les pratiques informelles, ne permet pas de quantifier précisément l'ampleur des phénomènes observés. Les résultats doivent donc être vus comme des indicateurs ou des tendances représentatives, plutôt que comme des chiffres exacts généralisables à grande échelle.

Enfin, certains éléments du contexte ont pu influencer les réponses recueillies : la disponibilité des personnes interrogées, les dynamiques de groupe lors des discussions, ou encore la sensibilité de certains thèmes – comme le mariage précoce ou les représentations liées au genre – ont pu limiter la spontanéité ou la profondeur de certains témoignages.

Malgré ces contraintes, cette étude apporte une vision riche et nuancée des réalités éducatives à Rialo. Elle met en lumière des pistes concrètes d'action qui pourraient, avec les adaptations nécessaires, être utiles dans d'autres zones rurales confrontées à des défis similaires.

CONCLUSION

Cette recherche s'est inscrite dans une volonté de mieux comprendre comment les dynamiques sociocommunautaires peuvent contribuer à améliorer la scolarisation des filles en milieu rural, en prenant pour cadre d'analyse la communauté de Rialo, au Burkina Faso. Dans un pays où les politiques publiques ont certes permis des avancées notables en matière d'éducation, force est de constater que les filles des zones rurales restent parmi les plus vulnérables face à des obstacles tenaces. Derrière les statistiques, ce sont des trajectoires brisées, des rêves contrariés, et des potentiels inexploités qui se dessinent, malgré l'existence de textes juridiques nationaux et internationaux garantissant le droit à l'éducation pour toutes et tous.

Dans ce contexte à la fois préoccupant et porteur d'espoir, il nous a semblé essentiel d'explorer le rôle que peut jouer la communauté, dans toute sa diversité, pour répondre à ce défi éducatif majeur. L'objectif de notre travail était double : d'une part, identifier les pratiques existantes à Rialo qui soutiennent – parfois de manière informelle – la scolarisation des filles ; d'autre part, proposer des pistes concrètes pour renforcer ces dynamiques et les inscrire dans une logique plus structurée et durable. Pour ce faire, nous avons mobilisé une approche qualitative, attentive aux récits, aux vécus, et aux perceptions des principaux acteurs : responsables scolaires, parents, leaders coutumiers et religieux, personnel scolaire.

Les résultats révèlent une réalité complexe mais porteuse d'espérance. À Rialo, on observe une prise de conscience croissante de l'importance de l'éducation des filles. Cette prise de conscience se manifeste par des actions de sensibilisation, la création de comités scolaires plus inclusifs, ou encore des gestes parfois symboliques mais significatifs pour

valoriser la réussite scolaire des filles. Ces engagements, bien qu'encore fragiles et souvent isolés, constituent un terreau fertile pour l'action.

Cependant, cette dynamique positive se heurte à des freins profonds. Les normes sociales assignant aux filles des rôles domestiques précoce, les mariages précoce, les grossesses non désirées, ainsi que la lourde charge des tâches ménagères continuent de compromettre leur parcours scolaire. À cela s'ajoutent des défis matériels : éloignement des écoles, manque de cantines, insuffisances d'enseignants qualifiés et permanents, absence de toilettes adaptées aux besoins des adolescentes. Le climat d'insécurité croissant dans certaines régions ne fait qu'aggraver cette situation déjà précaire.

Malgré cela, notre étude met en lumière un potentiel de transformation : les dispositifs d'accompagnement, s'ils étaient renforcés et mieux coordonnés, pourraient jouer un rôle déterminant. La gratuité réelle de l'école, l'alimentation scolaire, les bourses ciblées, les cours de soutien, l'implication active des femmes leaders sont autant de leviers identifiés par les acteurs eux-mêmes. Ce qui fait défaut, c'est souvent moins la volonté que les moyens, la coordination et la reconnaissance de ces efforts.

En définitive, notre recherche confirme que les communautés rurales peuvent être des actrices centrales du changement, à condition qu'on leur donne les moyens d'agir, qu'on valorise leur expertise du terrain et qu'on les intègre pleinement dans la co-construction des politiques éducatives. Il ne s'agit pas de déléguer aux communautés ce qui relève de la responsabilité de l'État, mais bien de créer des synergies où chacun – institution, famille, acteur religieux, enseignant ou élève joue un rôle complémentaire dans une vision partagée de l'éducation comme bien commun. La communauté de Rialo, peut devenir un modèle d'engagement local. Pour cela, il est nécessaire de transformer les élans individuels en

dynamiques collectives, de renforcer les capacités locales, et de soutenir des actions durables qui tiennent compte des réalités de terrain.

En termes de perspectives, plusieurs recommandations s'imposent : (1) renforcer les campagnes de sensibilisation en y associant pleinement les leaders religieux et coutumiers ; (2) mettre en place des mécanismes communautaires de veille pour suivre la scolarisation des filles ; (3) instituer des incitations concrètes en faveur des familles qui soutiennent la scolarisation des filles ; (4) améliorer les infrastructures scolaires pour les rendre plus inclusives ; et (5) associer les femmes et les jeunes filles aux décisions locales en matière d'éducation.

Enfin, ce travail ouvre la voie à d'autres explorations : l'étude comparative d'autres communautés rurales, l'évaluation à long terme des interventions communautaires, ou encore l'analyse croisée des effets économiques, culturels et sécuritaires sur la scolarisation des filles.

En somme, l'éducation des filles, au-delà d'un droit fondamental, est un levier stratégique pour le développement durable des communautés rurales. En réaffirmant le rôle central des acteurs locaux, en encourageant les alliances entre institutions et communautés, et en soutenant les dynamiques de transformation sociale, il est possible de construire une école plus équitable, plus inclusive et résiliente. À ce titre, Rialo peut, si l'on y croit collectivement, devenir un exemple inspirant de ce que peut accomplir une communauté unie autour de l'avenir de ses filles.

ANNEXES

CERTIFICATION ÉTHIQUE

Ce mémoire fait l'objet d'une certification éthique auprès du CER-UQAC. Le numéro du certificat est 2025-1992.

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LA REPRÉSENTANTE DES FEMMES

1. Comment décririez-vous le rôle traditionnel des femmes dans l'éducation des enfants à Rialo ?
2. Quelles initiatives collectives avez-vous lancées pour favoriser la scolarisation des filles ?
3. Quels obstacles culturels ou économiques rencontrez-vous le plus souvent pour scolariser les filles ?
4. Qui participe aux décisions familiales concernant l'école et comment cela se passe-t-il ?
5. Pouvez-vous raconter un exemple où des filles ont surmonté ces difficultés pour poursuivre leurs études ?
6. Quel type de soutien souhaiteriez-vous recevoir de la communauté ou des autorités pour faciliter leur scolarisation ?
7. En quoi la qualité des infrastructures (toilettes, transport, matériel) affecte-t-elle la présence des filles à l'école ?
8. Quelles mesures concrètes préconiseriez-vous pour améliorer l'accès et la rétention scolaire des filles ?

ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC UN REPRÉSENTANT DES JEUNES

1. Comment percevez-vous la scolarisation des filles dans votre village ?
2. À vos yeux, quelles sont les principales raisons qui poussent des filles à abandonner l'école ?
3. Quels comportements observez-vous entre garçons et filles en classe et comment influencent-ils l'apprentissage des filles ?
4. Pouvez-vous partager des exemples d'actions menées par vos camarades pour soutenir l'éducation des filles ?
5. De quelle manière la situation sécuritaire affecte-t-elle votre expérience scolaire ?
6. Quel regard portez-vous sur le mentorat ou le parrainage entre élèves ?
7. Quel message aimeriez-vous transmettre aux parents ou aux autorités locales à propos de l'éducation des filles ?
8. Selon vous, quelles innovations rendraient l'école plus attractive pour les filles ?

**ANNEXE 3 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC UN MEMBRE DU COMITÉ
VILLAGEOIS DE DÉVELOPPEMENT (CVD)**

1. Pouvez-vous expliquer les missions du CVD liées à l'éducation dans votre localité ?
2. Quelles ressources mobilisez-vous pour soutenir l'école, et comment êtes-vous financés ?
3. Comment le comité encourage-t-il spécifiquement la scolarisation des filles ?
4. Comment jugez-vous l'efficacité des dispositifs existants (bourses, cantine, infrastructures) ?
5. Quelles difficultés rencontrez-vous lors de la mise en œuvre de ces initiatives ?
6. Comment fonctionnent vos collaborations avec les parents d'élèves et les enseignants ?
7. Avec quelles ONG ou autorités avez-vous établi des partenariats ?
8. Quelles recommandations feriez-vous pour renforcer l'accompagnement communautaire ?

ANNEXE 4 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LE REPRÉSENTANT DES CHEFS COUTUMIERS

1. En quoi les normes et coutumes influencent-elles la scolarisation des filles ?
2. Comment les décisions familiales sont-elles validées par les autorités traditionnelles ?
3. Quel rôle jouez-vous dans la régulation ou la promotion de l'éducation des filles ?
4. Comment abordez-vous les mariages précoce et l'abandon scolaire ?
5. Pouvez-vous citer des décrets ou coutumes que vous avez mis en place pour encourager la scolarisation ?
6. Quel poids la dimension spirituelle ou religieuse a-t-elle dans ces décisions ?
7. Quelles barrières structurelles (routes, bâtiments, ressources) sont prioritaires à lever selon vous ?
8. Quels conseils donneriez-vous aux familles hésitantes à envoyer leurs filles à l'école ?

**ANNEXE 5 : GUIDE D'ENTRETIEN FAMILLES AVEC UNE FILLE AYANT
ABANDONNÉ L'ÉCOLE (02 familles)**

1. Quelles sont les raisons principales qui ont conduit votre fille à quitter l'école ?
2. Quels facteurs personnels (santé, motivation, autres) ont pesé dans cet abandon ?
3. Quelles pressions familiales ou communautaires avez-vous vécues lors de cette décision ?
4. Comment la situation financière a-t-elle influencé cet abandon scolaire ?
5. En quoi l'accès aux infrastructures (distance, toilettes, transport) a-t-il joué un rôle ?
6. Avez-vous recherché des soutiens (tutorat, bourses) et avec quels résultats ?
7. Quels impacts sociaux et émotionnels cette situation a-t-elle eus sur votre fille et votre famille ?
8. Seriez-vous prêts à réinscrire votre fille si les conditions s'amélioraient, et pourquoi ?

ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN FAMILLES OÙ LES FILLES VONT RÉGULIÈREMENT À L'ÉCOLE (02 familles)

1. Selon vous, quels facteurs favorisent la scolarisation constante de vos filles ?
2. Comment gérez-vous le budget familial pour financer leur éducation ?
3. Quelles valeurs ou habitudes avez-vous mises en place pour encourager leur assiduité ?
4. De quel soutien communautaire ou scolaire bénéficiez-vous ?
5. Comment répartissez-vous les tâches domestiques et scolaires au sein de votre foyer ?
6. Pouvez-vous évoquer des initiatives locales auxquelles vous avez participé pour promouvoir l'éducation ?
7. Quels conseils donneriez-vous aux familles encore hésitantes ?
8. Quelles améliorations souhaiteriez-vous voir pour assurer la continuité scolaire des filles ?

ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE

1. Pouvez-vous décrire l'environnement scolaire actuel pour les filles (infrastructures, effectifs) ?
2. Quels sont les motifs d'absentéisme et d'abandon scolaires chez les filles ?
3. Quelles mesures avez-vous instaurées pour encourager leur persévérance (club, bourses, tutorat) ?
4. Comment évaluez-vous la qualité pédagogique et l'accessibilité des enseignements ?
5. De quelle manière collaborez-vous avec les parents d'élèves et les instances communautaires ?
6. Quelles formations ou sensibilisations proposez-vous au personnel enseignant ?
7. Quelles dynamiques communautaires facilitent ou freinent votre action ?
8. Quelles pistes d'amélioration recommanderiez-vous pour renforcer le suivi scolaire des filles ?

**ANNEXE 8 : GUIDE D'ENTRETIEN DIRECTEUR(TRICE) D'ÉCOLE (01
personne)**

1. Pouvez-vous décrire l'environnement scolaire actuel pour les filles (infrastructures, effectifs) ?
2. Quels sont les motifs d'absentéisme et d'abandon scolaires chez les filles ?
3. Quelles mesures avez-vous instaurées pour encourager leur persévérance (club, bourses, tutorat) ?
4. Comment évaluez-vous la qualité pédagogique et l'accessibilité des enseignements ?
5. De quelle manière collaborez-vous avec les parents d'élèves et les instances communautaires ?
6. Quelles formations ou sensibilisations proposez-vous au personnel enseignant ?
7. Quelles dynamiques communautaires facilitent ou freinent votre action ?
8. Quelles pistes d'amélioration recommanderiez-vous pour renforcer le suivi scolaire des filles ?

ANNEXE 9 : GUIDE D'ENTRETIEN ENSEIGNANTS (02 enseignants, femme et homme)

1. Quelles difficultés pédagogiques spécifiques observez-vous chez les filles en classe ?
2. Comment ajustez-vous vos méthodes pour répondre à leurs besoins éducatifs ?
3. Quels écarts de participation ou de performance relevez-vous et pourquoi selon vous ?
4. Quelles conditions de classe favorisent leur épanouissement ?
5. A quelles activités extrascolaires ou mentorat recourez-vous pour les accompagner ?
6. Comment travaillez-vous avec les parents pour assurer le suivi des élèves ?
7. Quelles ressources (matériel, formation) vous semblent indispensables pour mieux accompagner les filles ?
8. Quelles pratiques pédagogiques innovantes conseillez-vous pour améliorer leur réussite ?

ANNEXE 10 : GRILLE D'ANALYSE THEMATIQUE – SCOLARISATION DES FILLES A RIALO

Cette grille présente les principales thématiques identifiées à partir des entretiens, avec des extraits textuels (« verbatim ») significatifs et leurs auteurs.

Thématique	Verbatim	Source
Obstacles matériels et socio-culturels	À l'école, elles n'ont pas de table-banc, parfois elles s'assoient sur des bidons.	Mère de fille scolarisée
	Les toilettes à l'école... ce n'était pas décent. Ça donne des maladies aux enfants.	Représentante des femmes
	Depuis longtemps, on fait croire aux filles qu'elles sont faibles... Certains parents pensent encore qu'investir dans l'éducation d'une fille ne sert à rien puisqu'elle finira par partir chez son mari.	Représentant des jeunes
	Aucune fille ne doit se marier avant 18 ou 19 ans. Et nous, on se bat contre ça.	Leader coutumier
	Moi, je voulais vraiment que ma fille aille loin à l'école. Mais on n'avait pas de vélo... L'école était loin. J'avais honte...	Mère d'élève déscolarisée
	C'est grâce à mon travail que mes filles vont à l'école... Je me prive souvent de beaucoup de choses, mais je garde un peu d'argent chaque jour pour elles.	Mère de fille scolarisée
	Moi, je fais tout pour financer l'éducation de ma fille avec mes épargnes. Dès la rentrée, je me sers de mes économies pour acheter les fournitures...	Mère de fille scolarisée

Rôle des mères et des familles	Ce que nous faisons souvent, c'est travailler dur pour pouvoir épargner un peu d'argent... Grâce à ces économies, nous arrivons à payer la scolarité de nos enfants.	Représentante des femmes
	Parfois, même quand je n'ai rien, je me débrouille pour qu'elles ne manquent pas l'école.	Mère de fille scolarisée
	Moi, en tant que président du CVD, je fais tout pour que les gens comprennent combien l'école est importante. Surtout pour les filles. C'est un combat qu'on mène ici...	CVD
Initiatives communautaires et leaders locaux	On se donne vraiment, mais soyons francs : sans argent, c'est dur. ... chacun donne ce qu'il peut.	CVD
	Moi, je pense qu'on doit laisser les enfants, surtout les filles, aller à l'école. Chez nous, chaque famille est libre d'inscrire sa fille.	Leader coutumier
	Ce sont les parents qui sont responsables. Et pour inscrire une fille, l'homme et la femme doivent décider ensemble.	Leader coutumier
Soutien moral et affectif	Quand une de mes filles revient sans stylo ou cahier, je l'encourage à ne pas se décourager. ... Je lui dis : "N'aie pas peur, ça va aller."	Mère de fille scolarisée
	Je conseille toujours mes enfants. Je leur dis de bien étudier. Moi, je n'ai pas eu cette chance, donc je veux qu'eux, ils puissent aller loin.	Mère de fille scolarisée

	Parfois, je lui achète une petite friandise ou un jus pour l'encourager.	Mère de fille scolarisée
Besoins structurels et institutionnels	Ce que je souhaite, c'est qu'on nous aide avec des moyens financiers ou matériels pour soutenir la scolarité.	Mère de fille scolarisée
	On se donne vraiment, mais soyons francs : sans argent, c'est dur. L'école demande beaucoup...	CVD
	L'année passée, nous avons organisé quatre à cinq rencontres avec l'APE et le COGES. Mais cette année, il n'y a eu aucune rencontre.	Directeur de l'école
Discours valorisant les filles	Les filles peuvent être aussi intelligentes, voire plus, que les garçons. Il y en a qui sont premières de classe...	Représentant des jeunes
	Une fille instruite, c'est un atout pour elle-même et pour sa famille...	Représentant des jeunes
	Elles peuvent apprendre, inventer, créer. Elles ont leurs propres forces...	Représentant des jeunes
	Une fille obtient son CEP et doit poursuivre au collège... Si la maman n'a pas les moyens de lui acheter ce vélo, la fille est obligée d'arrêter...	Représentante des femmes

LISTE DE RÉFÉRENCES

- Action Education. (2024). *Les obstacles à l'Éducation dans le monde*. <https://action-education.org/pourquoi/sept-obstacles-a-leducation-dans-le-monde/>
- Aibangbe, M. O. (2015). Child Trafficking : A Hindrance to the Girl-Child Education. *Planning and Changing*, 46, 311-323.
- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Banerjee, S. (2022). *L'éducation des filles dans la société*. 9(5).
- Baril, G., & Paquette, M.-C. P. (2014). *Ados 12-14 : Les dimensions socioculturelles des pratiques alimentaires et d'activité physique des adolescents*. 29.
- Bouquet, B., & Dubéchot, P. (2018). Quelques enjeux autour des territoires ruraux. *Vie sociale*, 22(2), 13-31. <https://doi.org/10.3917/vsoc.182.0013>
- Bracht, N., & Tsouros, A. (1990). Principles and strategies of effective community participation. *Health Promotion International*, 5(3), 199-208. <https://www.jstor.org/stable/45152031>
- Cluster Education. (2022). *Evaluation conjointe des besoins en matière d'Education et Protection de l'enfance au Burkina Faso.pdf*.
- Compaoré, F. N., & Ouédraogo, M. N. (2007a). L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso. *La question éducative au Burkina Faso: regards pluriels*, 25-49.
- Compaoré, F. N., & Ouédraogo, M. N. (2007b). L'évolution de la scolarisation au Burkina Faso. *La question éducative au Burkina Faso: regards pluriels*, 25-49.
- Coste, P. (2016). *La ruralité, expression des dynamiques départementales innovantes*.
- Dabat, M.-H., Ouedraogo, D., Yoda, F., & Zongo, M. (2014). Les femmes burkinabés face à l'économie marchande. In H. Guétat-Bernard (Ed.), *Féminin-masculin : Genre et agricultures familiales* (p. 205-218). Éditions Quæ. <https://books.openedition.org/quae/29085>
- Diamond, G. (2022). *Normes sociales et éducation des filles : Une étude réalisée dans huit pays d'Afrique subsaharienne*. Document d'orientation du GCI, Initiative des Nations Unies pour l'éducation
- Diouf, K., Hellier, E., Fall, A. N., Taibi, A., Kane, A., & Ballouche, A. (2024). Les inégalités environnementales d'accès à l'eau en espace rural: Défauts de gouvernance de la ressource ou problématique de justice spatiale ? Le cas de l'axe Gorom Lampsar (delta du fleuve Sénégal). *VertigO - la revue électronique en sciences de l'environnement*, Volume 24 Numéro 1, Article Volume 24 Numéro 1. <https://doi.org/10.4000/11qkz>
- FAO. (2004). *Document de strategie de developpement rural*.
- Fassin, D., & Fassin, É. (1989). La santé publique sans l'État ? Participation communautaire et comités de santé au Sénégal. *Tiers-Monde*, 30(120), 881-891. <https://doi.org/10.3406/tiers.1989.3883>
- Fornara, K. (2006). *École et culture : Contribution à la définition de la mission culturelle de l'institution scolaire québécoise*.
- Fournet, F., Meunier-Nikiema, A., & Salem, G. (2008). *Ouagadougou (1850-2004) : Une urbanisation différenciée*. IRD éditions.
- Fournier, P., & Potvin, L. (1995). Participation communautaire et programmes de santé : Les fondements du dogme. *Sciences Sociales et Santé*, 13(2), 39-59. <https://doi.org/10.3406/sosan.1995.1326>

- Gauthier, B., & Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, P.-L., & Luginbühl, O. (2012). L'éducation en milieu rural : Perceptions et réalités. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 59, Article 59. <https://doi.org/10.4000/ries.2226>
- Gnoumou-Thiombiano, B., & Kaboré, I. (2017). Inégalités dans l'éducation au post-primaire au Burkina Faso. *Autrepart*, 83(3), 25-49. <https://doi.org/10.3917/autr.083.0025>
- Godbout, J. T. (2015). *La participation contre la démocratie* (2e édition). LIBER CANADA.
- Heller, K. (1989). The return to community. *American Journal of Community Psychology*, 17(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/BF00931199>
- Ilboudo, M. (2007). Encore de nombreux combats à mener. *Présence Africaine*, 175176177(1), 95-101. <https://doi.org/10.3917/presa.175.0095>
- INSEE. (2021). *Définition—Fédération sportive* | Insee. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c1258>
- Inspection générale des affaires sociales. (2009). *Pauvreté, précarité, solidarité en milieu rural*. https://igas.gouv.fr/sites/igas/files/files-spip/pdf/rm2009-102p_pauvrete_precarite_solidarite_en_milieu_rural_-tome_i.pdf
- International cooperation. (2021). *Projet Ecole résiliente au Burkina Faso*. <https://www.eda.admin.ch/deza/en/home/projekte/projekte.html/content/dezaprojects/SDC/en/2018/7F10090/phase1>
- IRC. (2019). *Women and Girls Safe Spaces : A toolkit for advancing women's and girls' empowerment in humanitarian settings*. International Rescue Committee (IRC). <https://gbvaor.net/sites/default/files/2020-02/IRC-WGSS-Toolkit-Eng.pdf>
- IRSC. (2014). *Qu'est-ce que le genre? Qu'est-ce que le sexe?* -. <https://cihr-irsc.gc.ca/f/48642.html>
- Jacquemin, M., & Schlemmer, B. (2011). Introduction : Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, Article 10. <https://doi.org/10.4000/cres.83>
- Jeannette, E. B. A. (2019). *La scolarisation de la jeune fille dans les zones rurales du Sud Cameroun : Cas de Biwong-bulu*.
- Kabore, K. M. (2008). Le droit des enfants à l'éducation au Burkina-Faso. *Insaniyat / Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.2514>
- Kabore, W. C. M. (2021). *Focus group dans le cadre de l'étude sur l'impact de la crise sécuritaire actuelle sur les filles, le genre et l'éducation*. 93. <https://reliefweb.int/report/burkina-faso/impact-de-la-crise-securitaire-actuelle-sur-les-filles-le-genre-et-leducation>
- Kamagaté, A. (2021). Exposé sur la scolarisation des jeunes filles. *La Scolarisation Des Jeunes Filles*.
- Kobiané, J.-F. (2006). *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : À la recherche des déterminants de la demande scolaire*. Academia-Bruylant.
- Kobiané, J.-F., Gnoumou-Thiombiano, B., & Kaboré, I. (2018). Enquête d'opinion sur la mise en œuvre d'une politique éducative. *L'Etat réhabilité en Afrique: Réinventer les politiques publiques à l'ère néolibérale*, 65.
- Kyélem, M. (2009). La réforme du système éducatif et la démocratisation de l'éducation au Burkina Faso. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et*

- gouvernementale*, vol. 11, n° 1, Article 11, n° 1.
<https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.1324>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Guérin.
- Lewin, K. M. (2015). Accès, équité et développement : Planifier l'éducation pour concrétiser les droits. *Principes de la planification de l'éducation*. UNESCO-IIPE.
- Ley, R. (1948). *La déclaration Universelle des Droits de l'Homme* (1948).
- Loua, S. (2018). État des lieux de l'éducation des filles et des femmes au Mali : Contraintes et défis. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 78, Article 78.
<https://doi.org/10.4000/ries.6571>
- Madan, T. N. (1987). Community involvement in health policy; socio-structural and dynamic aspects of health beliefs. *Social Science & Medicine* (1982), 25(6), 615-620.
[https://doi.org/10.1016/0277-9536\(87\)90086-4](https://doi.org/10.1016/0277-9536(87)90086-4)
- MENA. (2012). *Stratégique de l'éducation de base (PDSEB) Période : 2012—2021*.
- MENA. (2023). *Tableau de bord des enseignements post-primaire et secondaire*.
http://cns.bf/IMG/pdf/mena_tbe_primaire_2022-2023_final.pdf
- MENAPLN. (2019). *Stratégie nationale de scolarisation des élèves des zones à forts défis sécuritaires au Burkina Faso 2019-2024*. <https://bop.bf/wp-content/uploads/STRATEGIE-DE-SCOLARISATION-DES-ELEVES-DES-ZONES-A-FORTS-DEFIS-SECURITAIRES-VERSION-FINALE.pdf>
- MENAPLN. (2021). *Recueil des textes relatifs à l'éducation de base et l'enseignement secondaire*.
https://www.education.gov.bf/fileadmin/user_upload/cahier_1_textes_fondamentaux_du_systeme_educatif_c.pdf
- MENAPLN. (2022). *Plan stratégique de développement de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire*.
- MENAPLN. (2023). *TABLEAU DE BORD DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE*.
http://cns.bf/IMG/pdf/mena_tbe_primaire_2022-2023_final.pdf
- Mialaret, G. (2017). *Chapitre I. Extension actuelle de la notion d'éducation: Vol. 12e éd.* (p. 9-33). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/les-sciences-de-l-education--9782130798408-p-9.htm>
- Midgley, J., Hardiman, M., Narine, D., & Hall, A. (1986). *Community participation, social development and the state*. Methuen.
- Nations Unies. (2001). *Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels*.
<https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/IV-3.fr.pdf>
- Ndèye, A. K. (2018). *L'abandon scolaire des jeunes femmes au niveau du secondaire au Sénégal*. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/5e88932b-b15a-4c56-8a16-0d42519e346b/content>
- OCDE. (1990). *Urbanisation et développement*. <https://www.oecd.org/fr/topics/sub-issues/urbanisation-and-development.html>
- OCDE. (2018). *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*. Organisation for Economic Co-operation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/regard-sur-l-education-2018_eag-2018-fr
- OFE. (2022). *Rapport_capitalisation_defis_jeunes_2013.pdf*.
https://equipop.org/publications/rapport_capitalisation_defis_jeunes_2013.pdf

- ONU. (2008). *RAPPORT NATIONAL PRÉSENTÉ CONFORMÉMENT AU PARAGRAPHE 15 A) DE L'ANNEXE À LA RESOLUTION 5/1 DU CONSEIL DES DROITS DE L'HOMME.* https://www.ohchr.org/sites/default/files/lib-docs/HRBodies/UPR/Documents/Session3/BF/A_HRC_WG6_3_BFA_1_BurkinaFaso_F.pdf
- OUA. (1990). *Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant.* <https://www.african-court.org/wpafc/wp-content/uploads/2020/10/12-CHARTE-AFRICAINE-DES-DROITS-ET-DU-BIEN-ETRE-DE-LENFANT.pdf>
- Ouedraogo, E. O. (2016). *Qualité de l'éducation au Burkina-Faso : Efficacité des enseignements-apprentissages dans les classes des écoles primaires.* Université de la Réunion.
- Ouedraogo, M. G. R. (2022). Les politiques publiques en faveur de la scolarisation des filles : Le cas de l'enseignement primaire au Burkina Faso depuis 1960. *Genre Éducation Formation*, 6, Article 6. <https://doi.org/10.4000/gef.799>
- Oyono, G. E. (2020). *La scolarisation de la jeune fille dans l'Adamaoua sous le prisme des instruments juridiques internationaux de 1979-2020.*
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. *Collection U*, 4, 235-312.
- Picoche, J. (1992). Dictionnaire étymologique du français. (*No Title*).
- Pin, C. (2023). L'entretien semi-directif. *LIEPP Methods Brief/Fiches méthodologiques du LIEPP*.
- Plan International. (2022). *Locally-led, globally-connected : Position paper.* Plan International. https://plan-international.org/uploads/2022/01/plan_international-annual_review_2019-fr.pdf
- Poggi, C., & Waltmann, J. (2019). La (re)production des inégalités de genre : Quels enjeux dans l'éducation, la santé et la protection sociale ? In *La (re)production des inégalités de genre : Quels enjeux dans l'éducation, la santé et la protection sociale ?* (p. 1-38). Éditions AFD. <https://doi.org/10.3917/afd.poggi.2019.01.0001>
- Ponson, B. (1990). Individualisme ou communauté : Quelques implications managériales pour l'entreprise en Afrique. *Henault G et M'Rabet R, L'entrepreneuriat en Afrique francophone: culture, financement et développement*, John Libbey, Paris, p18.
- Rifkin, S. B., Muller, F., & Bichmann, W. (1988). Primary health care : On measuring participation. *Social Science & Medicine*, 26(9), 931-940. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(88\)90413-3](https://doi.org/10.1016/0277-9536(88)90413-3)
- Right to Education Initiative. (2023). *L'Education : Un droit.* Initiative pour le droit à l'éducation. <https://www.right-to-education.org/fr/page/leducation-un-droit>
- Roark, M. L. (1987). Preventing Violence on College Campuses. *Journal of Counseling & Development*, 65(7), 367-371. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00732.x>
- Ryckmans, H., & Maquestiau, P. (2008). Population et développement : Égalité de genre et droits des femmes. *Mondes en développement*, 142(2), 67-82. <https://doi.org/10.3917/med.142.0067>
- Sana, M. A. (2021). *Gestion de l'éducation en situation de crise sécuritaire au Burkina Faso : État des lieux et perspectives dans la commune de Titao.* <https://www.memoireonline.com/10/23/14337/Gestion-de-leducation-en-situation-de-crise-securitaire-au-Burkina-Faso-etat-des-lieux-et-per.html>

- Savadogo, B. (2013). Analyse critique des politiques éducatives et de développement du Burkina Faso de 1960 à 2012, perspectives ante et post 2015. *Network for international policies and cooperation in education training*.
- Save The Children, N. (2019). *Faire de l'éducation en situation d'urgence une priorité au Burkina Faso*.
- Soré, Z., & Moyenga, P.-M. (2019). La sanction à l'école au Burkina Faso : Entre interdiction, survivance et innovation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 81, Article 81. <https://doi.org/10.4000/ries.8688>
- UNESCO. (1982). *Conférence mondiale sur les politiques culturelles : Mexico, 26 juillet-6 août 1982 : Rapport final*. Unesco.
- UNESCO. (1990). *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien, Thaïlande*. https://bice.org/app/uploads/2014/06/unesco_declaration_mondiale_sur_leducation_pour_tous.pdf
- UNESCO. (2017). *Burkina Faso : Rapport d'état du système éducatif national du Burkina Faso: pour une politique nouvelle dans le cadre de la réforme du continuum d'éducation de base | Institut international de planification de l'éducation*.
- UNESCO. (2020). *Manuel sur le droit à l'éducation*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375056>
- UNICEF. (2021). *Synthèse régionale des études et des rapports nationaux sur les enfants et adolescents en dehors de l'école et en dehors de l'école*.
- Uphoff, N., Cohen, J., & Aa, G. (1979). *Feasibility and application of rural development participation : A state-of-the-art paper*.
- Wayack-Pambé, M., & Sawadogo, N. (2017). 1960-2015 : Plus d'un demi-siècle de scolarisation des filles au Burkina Faso. Quelles politiques éducatives et quels résultats ? In M. Compaoré, J.-F. Kobiané, & F. Compaoré (Éds.), *Dynamiques éducatives au Burkina Faso : Bilan et perspectives* (p. 65-95). L'Harmattan.
- Wouango, J., & Turcotte, D. (2014). Configurations institutionnelles de la protection de l'enfance : Regards croisés de l'Afrique, de l'Europe et de l'Amérique du Nord. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, 21, Article 21. <https://journals.openedition.org/efg/776>
- Yaro, Y. (1994). *Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso*.
- Zallé, R. (2014). *Acteurs et enjeux de « la Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle » en milieu rural à travers les réalités de la commune de Koubri. (Burkina Faso)*. <https://www.agrinovia.net/wp-content/uploads/2019/05/M%C3%A9moire-ZALLE-Rasman%C3%A9.pdf>

