



HAL
open science

La scolarisation féminine à Djibouti

Rachel Solomon Tsehaye, Magali Danner

► **To cite this version:**

Rachel Solomon Tsehaye, Magali Danner. La scolarisation féminine à Djibouti. *Foro de Educación*, 2012, 14, pp.55-72. halshs-00780545

HAL Id: halshs-00780545

<https://shs.hal.science/halshs-00780545v1>

Submitted on 7 Jun 2021

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

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



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

LA SCOLARISATION FÉMININE À DJIBOUTI: UNE DÉMARCHE HOLISTE FACE À
L'IDÉOLOGIE DÉVELOPPEMENTALISTE

*Girls' education in Djibouti: an holistic approach in response to the
ideology of development*

Rachel Solomon Tsehaye

e-mail: rachel.solomon@dijon.iufm.fr

Magali Danner

e-mail: mdanner@u-bourgogne.fr

University of Burgundy and CNRS, Institute of research of education (France)

RÉSUMÉ: A la croisée de la sociologie du genre, de la sociologie de l'éducation et de l'anthropologie politique, cette recherche s'intéresse à la complémentarité des approches disciplinaires et méthodologiques au travers d'une étude sur les élèves de Djibouti pour sortir d'une «lecture en négatif» sur la scolarisation des filles limitée en contexte africain. A la suite de ce travail d'immersion sur lequel a reposé cette recherche, ce sont cependant les angélismes qui se cachent derrière la promotion de l'éducation des filles africaines qu'il convient d'interroger et qui donnent à mieux comprendre la persistance des thèses «afropessimistes» dans les rapports d'experts ou la littérature scientifique.

Mots-clés: Éducation, Rapports sociaux de genre, Résistances, Développement, Afrique

ABSTRACT: In a cross between gender sociology, education sciences and politic anthropology, this research takes an interest in the complementarity of scientific and methodological approaches, through a study on pupils of Djibouti, in order to extricate from a negative interpretation of the limited girl schooling process in African contexts. In the aftermath of the immersion work to which this enquiry refers, the idealization which hide behind the promotion of girls' education which need to be questioned and which give rise a better understanding of the persistence of the «afropessimistic» analysis in the expert's reports or in the scientific literature.

Key words: Education, Social gender relations, Resistances, Development, Africa

Fecha de recepción: 8-VI-2012

Fecha de aceptación: 20-VI-2012

Introduction

L'éducation des filles est considérée comme un moteur essentiel de développement car elle renforce l'effet des politiques de croissance économique et de santé publique (Sen, 1995). Il convient donc non seulement de favoriser l'accès à l'éducation aux femmes, prôné dès 1952 lors de la Conférence internationale de l'Instruction Publique¹ mais également de porter une attention particulière à l'équité et l'amélioration de la qualité de l'enseignement qui leur est donné, comme le rappelle, en 1990, la Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous (EPT) à Jomtien. Le Sommet du Millénaire (2000) réunit 189 pays autour de huit objectifs de développement (OMD) dont celui de promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes (objectif 3). Cet objectif de parité se retrouve parmi les six objectifs du forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, avril 2000). L'Initiative des Nations Unies en faveur de l'éducation des filles (UNGEI - United Nations Girls Education Initiative), inaugurée à la suite de ce forum instaure concrètement un partenariat entre les organisations internationales (OI), les institutions financières (Banque Mondiale, Fonds Monétaire Internationale etc.) et les Organisations Non Gouvernementales (ONG), s'associant au secteur privé, aux groupements communautaires ou familial (etc.) qui se donnent pour mission de garantir «d'ici à 2015 à tous les enfants, garçons et filles du monde entier, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires» (Sommet du Millénaire, 2010)².

La proportion de filles parmi les enfants non scolarisés se réduit, passant de 59 % en 1999 à 53% en 2008. En particulier, les pays qui accusaient les écarts les plus importants entre les filles et les garçons (États arabes, d'Asie du Sud et d'Afrique subsaharienne) ont connu une amélioration sensible de la situation (Rapport mondial de suivi de l'EPT, 2011). Toutefois, même si les taux de scolarisation des filles s'améliorent, les garçons continuent de bénéficier de plus grandes opportunités: seuls 63% des pays proposant des données de cadrage ont réalisé la parité entre les sexes dans l'enseignement primaire, 37 % dans le secondaire et moins de 3 % dans l'enseignement supérieur.³

Problématique

De nombreux facteurs viennent contraindre la scolarisation des filles et déjouer ces ambitions planétaires. i/ La pauvreté des parents face aux frais de scolarité: les filles issues des 20 % de ménages les plus pauvres risquent 3,5 fois

¹ Recommandation n°34, UNESCO, 1992.

² Rapport 2010, UNGEI, 10 ans plus tard, La marche vers l'égalité des sexes dans l'éducation - <http://fr.scribd.com/UNICEF/d/34337631-UNGEI-10-ans-plus-tard-La-marche-vers-l%E2%80%99egalite-des-sexes-dans-l%E2%80%99education>

³ <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/pdf/report2010.pdf>

plus de ne pas être scolarisées que les filles des ménages les plus riches et 4,5 fois que les garçons des ménages les plus riches (rapport mondial de suivi de l'EPT, 2010). ii/ la distance qui sépare le lieu d'instruction du domicile et qui se répercute sur l'assiduité ou la scolarisation elle-même. iii/ la valeur économique des filles et l'aide substantielle qu'elles apportent aux familles. D'autres facteurs tiennent aux représentations sociales qui découragent les filles à investir leur scolarité. En effet, dans beaucoup de pays, leur éducation est largement perçue comme ayant moins de valeur que pour les garçons, non rentable et même néfaste lorsque le processus d'acculturation scolaire entre en conflit avec les valeurs portées par la famille. Cette situation les oriente plus facilement vers les mariages et maternités précoces qui ne leur laissent pas le loisir de s'intéresser aux questions scolaires. A l'école même, les représentations discriminatoires à l'égard des filles n'encouragent pas leur maintien dans les structures scolaires: attitudes sexistes véhiculées par certains programmes ou manuels scolaires (Ouedraogo, in Lange, 1998), attitude de la part des enseignants majoritairement masculins dans l'enseignement secondaire, méthodes pédagogiques orientées en faveur des potentialités masculines, etc... Enfin, le rapport mondial de suivi rappelle que les guerres et climats de tensions politiques favorisent aussi la déscolarisation des filles, estimant que près de 100 000 filles auraient pris part à des conflits dans au moins 30 pays durant les années 90.

L'objectif de cet article est cependant de dépasser l'afropessimisme récurrent dans les discours d'experts, de scientifiques ou politiques projetant de manière ethnocentrique et systématique la fille et la femme africaine au rang de victime. Ainsi, sans vouloir nier une certaine réalité, cette recherche soutient que le défi contemporain de la scolarisation des filles ne saurait trouver de leviers d'action sans compléter les analyses macro-sociologiques ou —économiques par des études anthropologiques dont l'intérêt réside dans l'analyse des comportements individuels, a priori irrationnels⁴ mais qui agrégés, produisent néanmoins des effets pervers (Schelling, 1980) qui empêchent les politiques publiques de s'affirmer.

La recherche sur les choix de scolarisation des familles djiboutiennes dont il est question ici a en effet valorisé une «méthodologie mixte» (Johnson et Onwegbuzie, 2004) se basant à la fois sur une approche quantitativiste, à travers des questionnaires proposés aux enfants scolarisés, et une approche qualitativiste, à travers des entretiens semi-directifs auprès des acteurs locaux (jeunes déscolarisés, parents d'élèves, enseignants, directeurs d'établissement scolaire). Les ques-

⁴ Boudon ajoute au concept économiste d'une rationalité parfaite (ou rationalité instrumentale) selon laquelle les décisions des acteurs seraient prises en référence à un calcul coût-bénéfice-risque, deux autres formes de rationalités, cognitive et axiologique, selon lesquelles une personne ne modifiera pas ses schèmes de pensée, ses croyances, ses valeurs ou ses représentations tant des arguments contraires ou des faits ne viennent pas l'en dissuader. A l'aune de ces rationalités, des décisions individuelles a priori irrationnelles, et qui collectivement peuvent produire des «effets pervers», c'est-à-dire inattendus, trouvent des explications dans les «bonnes raisons» d'agir qu'ont les acteurs. R. Boudon (2007), cf. bibliographie.

tionnaires ont porté sur un échantillon de 419 enfants scolarisés. Il a été passé auprès d'une classe de CM1-CM2 choisie de façon aléatoire dans 8 écoles de la capitale djiboutienne (sauf l'école H où trois classes ont été interrogées). Parmi toutes les écoles, celles-ci ont été retenues de sorte à représenter une variété des contextes (école mixte ou non, de quartier périphérique ou centre-urbain, privée ou publique...) susceptibles de porter différentes stratégies éducatives familiales.

La géographie de la ville détermine dans la plupart des quartiers le cloisonnement économique et ethnique qui se ressent généralement aussi au niveau du profil des écoles. Ainsi, l'école A est située dans le seul quartier de la capitale où une mixité ethnique entre les deux groupes sociaux les plus importants (Afar et Somali) peut être visible. Les enfants de langue afar, minoritaires dans le pays et dans notre échantillon, se regroupent dans l'école C tandis que les autres écoles rassemblent majoritairement les enfants de langue somalie. Le choix a aussi été fait d'interroger des enfants scolarisés dans un contexte public ou privé (Ecole G et H). L'une des écoles privées (l'école G) est une école LEC (Lire écrire compter), où les programmes d'alphabétisation sont spécifiquement destinés aux filles et dispensés gratuitement. L'autre (l'école H), tenue également par des Sœurs, dispense un enseignement payant. Deux écoles ont été choisies dans l'hypercentre (F et C), les autres appartiennent au centre urbain sauf l'école B située dans un bidonville de la banlieue périphérique où 10% de la population bénéficie de l'eau et de l'électricité. La population a été multipliée par dix en vingt ans, cela lié en partie aux nombreux réfugiés des pays limitrophes (Piguet, 1998). Dans une moindre mesure, l'école G présente aussi la caractéristique intéressante d'accueillir les enfants de migrants des régions voisines.

Tableau 1: Langue(s) parlée(s) à la maison par les élèves selon l'école

| | somali | afar | arabe | français | amharique (Ethiopie) | ourdou (Pakistan) |
|---------------------------------------|--------|-------|-------|----------|-------------------------|----------------------|
| ECOLE A 1200 élèves, 42 répondants | 50% | 47,4% | 5% | - | - | |
| ECOLE B 1370 élèves, 42 répondants | 86% | 14% | - | 2% | - | |
| ECOLE C 1200 élèves, 42 répondants | 12% | 91% | - | - | 2% | |
| ECOLE D 1256 élèves, 42 répondants | 81% | 8% | 17% | - | - | |

| | | | | | | |
|----------------------------------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| ECOLE E 1150 élèves, 46 répondants | 85% | 4% | 7% | 6% | - | |
| ECOLE F 1250 élèves, 48 répondants | 76% | 11% | 18% | 11% | 5% | |
| ECOLE G 600 élèves, 42 répondants | 86% | 7% | 10% | 5% | 5% | |
| ECOLE H 1500 élèves, 110 répondants | 44% | 9% | 22% | 24% | | 6% |
| Total | 62% | 21% | 12% | 9% | 1% | 2% |

Les entretiens semi-directifs ont été passés auprès de 72 personnes fréquentant les quatre types d'école possibles (publique, privée, coranique ou madrasa) et réparties entre jeunes déscolarisés, parents d'élèves, enseignants, directeurs d'établissement scolaire. Conduite dans le cadre d'une immersion sur le terrain de deux ans, cette recherche a en outre permis de réaliser des observations non participantes qui sont venues compléter ce dispositif méthodologique.

La recherche

La République de Djibouti est classée par les OI comme l'UNESCO parmi les «Etats arabes». Cet Etat abrite 850 000 habitants, à 98% de confession musulmane, et partage ses frontières avec trois pays, l'Erythrée, la Somalie et l'Ethiopie. Alors que les langues officielles sont le français et l'arabe, les ethnies autochtones sont les Afars (minoritaires) et les Somalis (majoritaires). En 2008, 41% de la population vit avec moins de 2 dollars par jour (PNUD, 2009). Les statistiques mondiales établissent la part des jeunes de moins de 15 ans à 35% de la population nationale, laquelle est aux trois-quarts urbanisée.

La scolarité obligatoire se situe entre 6 et 15 ans et la durée de scolarisation dans l'enseignement primaire est de 6 ans. Affiliées historiquement aux écoles des missionnaires (Dubois & Soumille, 2004), la langue française est restée la langue d'enseignement. En 2007, l'espérance de vie scolaire dans l'enseignement formel, du primaire au supérieur, est de 4 ans en moyenne. Le taux net d'admission des enfants qui entrent à l'école à l'âge voulu est environ de 40% si bien qu'il existe une forte hétérogénéité de ce point de vue dans les classes dès l'enseignement primaire. Grâce à l'investissement éducatif réalisé dans le pays, le taux d'alphabétisation des adultes est aujourd'hui de 70%.

Concernant les données sur le niveau de scolarisation des filles, elles représentent toujours depuis le dernier recensement de 1999, 53% des 64 000 enfants non scolarisés. Moins nombreuses que les garçons à bénéficier du système éducatif, elles ne représentent que 47% des effectifs scolarisés dans le primaire (soit 56 000 élèves). En dix ans, le pays a cependant connu une nette évolution des taux de scolarisation, aussi bien pour les garçons que pour les filles, puisqu'il était de 27% en 1999, avec 32% pour les garçons et 23% pour les filles.

Même si ces statistiques générales sont plutôt encourageantes, elles ne permettent pas de saisir la complexité des situations car les filles ne font pas l'objet du même investissement éducatif de la part des familles que les garçons. Le travail de l'anthropologue vient ici utilement compléter ces approches parfois trop générales. Pour illustrer ces propos, considérons le fait que le rapport mondial de suivi de l'EPT, prenant appui sur des analyses statistiques, observe que les filles les plus discriminées par rapport à l'accès aux savoirs se trouvent dans les familles pauvres. Les statistiques ont cette limite de ne pouvoir saisir que ce qui est mesurable et, de ce fait, de simplifier la réalité au point de ne plus offrir d'accroche suffisante pour l'action collective: faire des pourcentages sur le taux de scolarisation des filles selon le niveau socio-économique de la famille est beaucoup plus facile à mettre en œuvre qu'appréhender, par exemple, les conséquences d'un système scolaire opaque dans les processus décisionnels des parents d'envoyer ou non leur fille à l'école. Pourtant, cet exemple montre bien que l'amélioration des taux de scolarisation des filles paraît plus accessible si on agit sur la relation école-famille que sur la catégorie socio-économique des parents. Les statistiques générales ont aussi cette limite de focaliser l'attention autour d'un chiffre saillant. En constatant l'inégale scolarisation des enfants selon le niveau de ressources familial, les rapports pointent du doigt les familles populaires alors que cette relation des familles pauvres à l'égard de la scolarisation de leur fille n'est que le révélateur symptomatique d'une société qui, dans son ensemble, voit dans la femme éduquée non pas un symbole de fierté mais un élément de déstabilisation sociale. L'anthropologue peut apporter ici une contribution utile en invitant le regard des experts à s'orienter vers d'autres pistes de réflexion que celles proposées par des statistiques qui tendent, comme dans cet exemple sur la relation entre pauvreté et taux de scolarisation des filles, parfois vers des évidences. Ainsi, la recherche conduite pendant deux ans auprès des acteurs locaux propose d'interroger aussi la responsabilité d'autres acteurs, notamment ceux qui devraient être les plus à même d'œuvrer pour le changement social: sont-ils eux-mêmes convaincus de la légitimité à enseigner aux filles pour espérer que les familles puissent à leur tour trouver légitime d'y envoyer leurs propres enfants?

Représentations, motivations et résistances

Dans un contexte où la scolarisation obligatoire dans le pays ne parvient pas encore à généraliser l'accès à l'école, envoyer une fille s'y instruire n'est pas une décision anodine, notamment dans les milieux les plus pauvres. En effet, le travail des enfants y est fréquent, aussi les frais de scolarité s'ajoutent à la perte de revenus ou de confort que représentent potentiellement les filles. Cependant, ce ne sont pas ces arguments qui sont spontanément avancés par les parents. «*En fait, on dit que l'école les forme, alors qu'elle les déforme*» (entretien Parent n°7). Ancrées dans les traditions, les représentations culturelles qui destinent la fille à s'épanouir plutôt dans le mariage que dans la vie active ne contribuent pas à rendre légitime leur présence dans les écoles, où leur intégrité n'est d'ailleurs pas garantie (cf. Lange, 1998). En effet, au-delà des risques de violence physique qui sont loin d'être anecdotiques, les parents peuvent craindre de voir l'école exercer une influence néfaste, transformant leur façon de concevoir leur rôle social, les comportements adoptés et agissant par effet domino, sur leur capacité à questionner les traditions.

La scolarisation est accusée de mettre en danger les hiérarchies et les codes culturels en présence et cette inquiétude des parents qui réduit les chances d'accès des filles à l'école est d'autant plus difficile à déconstruire que les enseignants eux-mêmes se font parfois les «garants de la norme» (H.S. Becker, 1973) comme le révèlent ces propos: «Chez nous, c'est interdit de porter des pantalons, de marcher sans voile, il y a beaucoup de choses qui sont interdites d'après la religion et la religion c'est un peu sacré mais la fille lorsqu'elle va à l'école, elle porte des pantalons, même elle porte des débardeurs, elle ouvre son ventre, comme une petite française» (Instituteur du Public, n°7) ou plus insidieusement cette menace sourde que cet enseignant fait peser sur les garçons de sa classe qui ne paraissent pas assez motivés: «écoute, la fille elle va se marier demain [...], elle travaille, si son mari ne lui donne rien, elle peut partir, parce qu'elle travaille... Tu vois, demain qu'est ce que tu vas donner à tes enfants?».

Contrairement à ce que peuvent laisser imaginer ces propos reportés, les hommes n'ont pas le monopole de la résistance, par idéalisation et/ou volonté de maintien de la tradition. Les verdicts professoraux des femmes, qui différencient dans les mêmes termes garçons (sphère publique) et filles (sphère domestique), témoignent de l'intériorisation de stigmates historiques: «lacunes plus penchées chez les filles» selon une institutrice du public (n°4), «garçons plus travailleurs» pour une autre (institutrice du public n°9). Dans les cas relevés, l'interprétation des effets néfastes de la scolarisation des filles en poussent certains à tisser un lien entre l'instruction, le décrochage et l'échec scolaire, et la prostitution, un lien qui se justifie par l'apprentissage d'une langue de communication internationale (le français, qui plus est, langue d'enseignement) et les valeurs (libéralisa-

tion des mœurs) véhiculées par la culture scolaire: «l'inconvénient c'est que (...) lorsqu'elles ne peuvent plus continuer l'école et qu'elles savent communiquer un peu, elles rentrent dans le truc de comment on dit, elles, les filles qui vendent leurs corps là, comment on dit là? (...) j'ai compris bon que ce problème, ces filles parlent français et que si elles ne parlaient pas français, elles ne devaient pas avoir de contact avec les blancs (...)». (Instituteur du public n°4). Ces discours, se juxtaposent à côté de ceux qui vont à leur rencontre: d'autres instituteurs disent les filles «plus travailleuses et plus attentives» (n°6), «plus sérieuses» (n°3) et leur imputent cette facilité à l'école par la rigueur et la discipline auxquelles les travaux domestiques les (re)tiennent à la maison, alors que «le garçon connaît le temps libre» (n°8), le plaisir de jouer dehors (n°14).

Représentations des savoirs et rapport à l'école des filles

Si des résistances s'expriment au niveau local par le fait que les communautés défendent certaines valeurs socioculturelles, l'enquête quantitative auprès des enfants montre que les filles ne se détournent pas pour autant des savoirs scolaires.

Le choix de passer de l'approche qualitative, reposant sur des entretiens semi-directifs à une approche quantitative, par le biais de questionnaires, tient au fait qu'il s'agissait ici de jeunes publics de CM1-CM2, âgés à 87% entre 10 et 13 ans, et à l'intimidation d'un public de si jeune âge par une «entrevue» formelle avec un interlocuteur «étranger». L'échantillon des élèves comportait 53,2 % de filles (soit 223 individus sur 419). Une seule école accueille moins de 40% de filles (Ecole D). Pour les autres, la proportion de filles varie entre 43% et 56%. Interrogées sur leur goût pour les disciplines scolaires, leurs réponses amènent à constater un attrait plus fort que les garçons pour l'école en général, et dans toutes les matières, sauf les mathématiques qui, comme en Europe, reste le domaine implicitement attribué aux garçons (Jarlégan, 2008). Une proportion plus importante de filles (67%) que de garçons (59%) cite également les activités scolaires comme objet de préférence à l'école, avant le temps de la socialisation entre pairs qui recueille en même proportion les avis favorables des filles et garçons (49%).

Tableaux 2 et 3: Les goûts pour les matières et préférences à l'école

| Goût pour les matières scolaires |  |  | Préférences à l'école |  |  |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Sciences | 19% | 13% | Amis | 49% | 49% |
| Français | 47% | 59% | Activités dans la classe | 67% | 59% |
| Arabe | 14% | 13% | L'enseignant(e) | 4% | 7% |

| | | | | | |
|-----------------|-----|-----|------------------------------------------|-----|-----|
| Hist-Géographie | 18% | 13% | Participer | 0% | 3% |
| Art plastiques | 5% | 2% | Evaluation (la note) | 0% | 1% |
| Informatique | 7% | 4% | Recréation | 2% | 3% |
| Sport | 10% | 5% | Activités sportives | 3% | 0% |
| Mathématiques | 53% | 63% | Pratique des arts | 3% | 0% |
| | | | Savoirs en lien à l'avenir professionnel | 11% | 14% |

Ainsi, les jeunes filles interrogées, malgré les représentations sociales négatives sur leur scolarisation décriées dans les rapports internationaux et constatées dans les entretiens conduits auprès des adultes, manifestent un rapport positif aux savoirs et à l'école, ce qui apparaît moins évident chez les jeunes garçons. Certes, la sociologie a souvent souligné cet avantage des filles à se saisir des objets scolaires ou à s'adapter aux attentes institutionnelles. Ce sont cependant des résultats qui permettent aussi de répondre à un certain afropessimisme dans la mesure où ils accompagnent le commentaire a priori négatif d'une scolarisation encore trop fragile des filles d'une note positive concernant leur envie de s'appropriier l'ensemble des savoirs scolaires dans un contexte culturel où les représentations sur les femmes ne les avantagent pas.

Il faut cependant aussi reconnaître que ces dernières ne présentent pas un profil similaire à celui des garçons. L'accès des filles à l'école subit aussi le filtre de la pauvreté, celles qui ont réussi à franchir les portes du primaire, sont donc issues plus souvent que les garçons d'un milieu favorisé. Utiliser les catégories socio-professionnelles comme indicateur du niveau de vie des familles pour vérifier cette assertion relève d'une dérive méthodologique, lorsque la réflexion ne porte pas sur des pays occidentalisés. A Djibouti, comme dans nombre de pays africains, la majorité de la population vit en effet de la «débrouillardise» (un service à rendre, qu'il faut parfois chercher au quotidien). Ces revenus informels sont de si grande ampleur que se contenter des catégories socio-professionnelles rendrait mal compte du niveau économique de la famille: il n'est pas rare de rencontrer des enseignants du primaire, exercer par exemple une activité professionnelle pouvant aller du précepteur, au guide, au chauffeur de bus.

Pour appréhender le niveau de vie de la famille. D'autres indices s'avèrent révélateurs. Ainsi, on observe que 26% des filles ont plus de deux bonnes à la maison, ce qui n'est le cas que de 18% des garçons. De même, alors que plus des $\frac{3}{4}$ des élèves déclarent avoir un parent au moins parlant français, les filles sont plus souvent dans cette situation que les garçons. 74% d'entre elles ont d'ailleurs les deux parents qui connaissent cette langue contre 61% des garçons. La population féminine de l'échantillon possède aussi la caractéristique d'avoir plus souvent que les garçons un parent vivant à l'étranger (81% contre 76%) et principalement en occident (63% contre 45%).

Tableau 4: Pourcentages d'enfants dont les parents parlent français

| | Aucun | Les deux | P'un ou l'autre | Total |
|---------------|-------|----------|-----------------|-------|
| Garçon | 23% | 61% | 16% | 100% |
| Fille | 18% | 74% | 8% | 100% |
| Total | 20% | 68% | 12% | 100% |

Plus favorisées, les filles scolarisées disposent donc d'un capital familial susceptible de les avantager scolairement (Bourdieu & Passeron, 1999). Il s'agit là d'un point sur lequel les analyses statistiques reviennent peu et qui devrait pourtant encourager à adopter un regard plus optimiste sur leur scolarisation: les filles accèdent moins souvent à l'école que les garçons, mais celles qui y entrent, non seulement s'approprient les savoirs scolaires malgré les réticences sociales, mais elles ont aussi plus de chances de pouvoir rentabiliser cet effort éducatif, étant issues de familles plus favorisées (réseau, conditions d'études, ambitions familiales...) que les garçons. Aussi, au regard des effectifs de filles dans chaque école, il s'avère que des écarts de genre et des disparités géographiques se profilent: les filles sont majoritaires à l'école privée payante (56% à l'école H) et minoritaires dans le quartier afar de la capitale (33% à l'école C). En d'autres termes, si les familles pauvres peinent à envoyer leurs filles à l'école, les plus favorisées n'hésitent pas à les placer dans des conditions de scolarisation avantageuses, leur préférant les écoles les plus à même de leur offrir une éducation ouverte sur l'extérieur, indépendamment des références culturelles ou religieuses de la famille ou de la communauté. Ce qui signifie aussi qu'une fille scolarisée porte avec elle les espoirs d'une meilleure affirmation et reconnaissance des femmes dans la société auxquels les filles non scolarisées ne peuvent contribuer.

Cette étude de la scolarisation des filles à Djibouti montre les avantages à travailler avec différentes méthodologies, quantitative et qualitative pour dépasser le constat pessimiste que certaines études statistiques ou de recherche scientifique donnent à voir, penser et projeter de l'Afrique. L'afropessimisme fait l'objet de nombreuses critiques, par exemple de J-P. Chrétien (2011) qui s'interroge sur la position du chercheur face à son objet d'étude et s'insurge contre tous les «afro-racismes, angéliques ou diaboliques». S'il est prêté à l'anthropologie de ne pouvoir échapper à l'ethnocentrisme (Geertz, 1992), et plus généralement aux sciences humaines et sociales, de ne pouvoir se défaire de la subjectivité inhérente aux activités d'observation comme à celle de l'analyse⁵, les enquêtes macroéconomiques utilisent quant à elles des indicateurs qui ne reflètent pas les hiérarchies socio-professionnelles en place. Plus largement, les publications scientifiques tendent à «caser le monde entier dans leur analyse, de classer les

⁵ Du point de vue de l'ethnopsychanalyste Georges Devereux, le chercheur anthropologue ou sociologue n'observe jamais que des réactions à ses propres observations (cf. bibliographie).

pays et de produire une taxonomie» (Arvanitis, 2011)⁶. Ainsi, non seulement les réalités sociales, culturelles, économiques (etc.) de ces pays sont décrites de manière incomplète mais en plus avec des lentilles biaisées par des lectures ethnocentriques, idéalisantes ou accusatrices.

A ce stade, il convient donc de s'interroger sur les raisons de cette lecture particulière qu'adoptent les acteurs s'intéressant au contexte africain, en particulier quand ils travaillent sur la question de la scolarisation des filles qui les conduit à alimenter «les moulins de poncifs afropessimistes» (Mazauric, 2012) en soulignant les insuffisances plutôt que les réussites. En effet, les recherches dont les résultats montrent le protagonisme des femmes, leurs forces d'influences, leurs potentialités, leurs pouvoirs, leurs lieux d'autonomie, constituent une partie minime des travaux d'expertise, les plus médiatisés. Or, une politique de vulgarisation plus intense des travaux gravitant autour des initiatives, des unions, pourrait non pas renverser mais rééquilibrer la balance.⁷

Discussion

La scolarisation des filles au service d'une idéologie développementaliste?

La revendication de scolariser davantage les filles n'est pas anodine face au contexte historique d'une éducation coloniale ayant reproduit les inégalités sexuelles à l'œuvre (Lange, 1998). Dans quelle mesure l'éducation des filles, par ses nombreux soutiens gouvernementaux ou non gouvernementaux faisant d'elles le fer de lance d'un «cercle vertueux», ne participe-t-elle pas d'une politique d'instrumentalisation au service d'une conception «ethno-» mais surtout «éconcentrée» du développement? Ce questionnement invite à poser plusieurs hypothèses.

La première hypothèse suggère que le discours qui encourage la scolarisation féminine participe d'un mouvement global vers une conception spécifique (néo-libérale) du développement. Un concept de développement, principale-

⁶ Le mouvement des échanges des apports scientifiques tendant de manière permanente du Nord vers le Sud est une difficulté majeure à la levée des ethnocentrismes dans la recherche. La proportion des revues du Nord dans le classement AERES par rapport à celles du Sud, voire l'absence de revue du Sud classée AERES renvoient les chercheurs du Sud à qui l'accès à la reconnaissance des pairs est refusé (à moins qu'ils soient familiers à l'Europe), au discrédit voire à l'illégitimité scientifique. Un atlas traçant une géographie de la recherche (qui étudie qui et quoi? selon quelle classification? quels concepts? quelles méthodes?) pourrait éclairer les rapports de pouvoir dans la recherche scientifique.

⁷ Les projets de micro crédit dont les femmes burkinabè productrices de beurre de Karité se sont emparées en sont un exemple (Saussey, 2011). Dans quelle mesure, au regard du droit foncier coutumier, ces femmes ne participent-elles pas à une révolution douce et pacifique des codes d'appropriation et d'exploitation des terres, privilégiant historiquement les hommes? Quels types de savoirs (populaires, techniques, institutionnalisés, exogènes etc.) acquièrent ces femmes? A quel point ces travailleuses, en acquérant de nouveaux savoirs, transforment-elles l'ordre sexuel en vigueur?

ment et communément employé (par les organes de la gouvernance mondiale, NEPAD, FMI, BM, etc.) au sens économiste, qui érige en modèle et en finalité, la croissance économique et qui la rend synonyme de «progrès». Davantage que de la véracité de l'idée de «progrès» faisant tendre les sociétés vers l'élévation (le progrès étant une «idée fausse», cf. Nietzsche, 1888), c'est son appréhension, sa conception particulière et non consensuelle que font ces sociétés qui est à discuter. En effet, il s'agit bien de l'universalisation d'une idée singulière du développement, qui est discutée à la fois par des économistes occidentaux qui mettent l'accent sur les objectifs sociaux qui font défaut à cette approche du progrès (Comélieu, 2000) mais aussi par des sociologues africains, qui analysent le maintien des populations locales dans la pauvreté, comme l'expression d'un refus de développement à la manière de l'Occident par intériorisation des complexes coloniaux (Kabou, 1991).

Plus concrètement, prioriser les efforts sur l'économique pose des difficultés dans tous les domaines, notamment celui de l'éducation aux Etats ainsi empêchés, par les principes de bonne gouvernance fixés par le Consensus de Washington qu'ils se doivent de respecter (libéralisation économique et financière, priorité à la défense, privatisation et décentralisation, domination du marché sur l'Etat etc.), «d'investir dans un système éducatif permettant de se libérer d'un passé contraignant et sclérosant» (Vieille-Grosjean, 1999).

Ce modèle de développement est donc constitué d'un volet économique (des principes de bonne gouvernance aux ajustements structurels) et d'un volet politique, qui se manifeste par l'importation du modèle de l'Etat-Nation laquelle réalisée avec succès, permettrait d'atteindre le degré de «société coloniale accomplie» (Galliot, 1986) ; Or, dans des sociétés où plusieurs nations cohabitent et où le droit coutumier définit le pouvoir et la hiérarchie selon d'autres principes, cette structure peine à trouver une légitimité. Enfin, les théories du développement qui impulsent le mouvement de la marche vers le progrès à l'échelle mondiale, s'inspirent d'une conception particulière de la démographie: la maîtrise à la baisse de la natalité. Face à la croyance que «la prolificité des pauvres responsables de leur misère» (Plan Mondial de la Population, ONU, Bucarest 1974) et à la crainte de la surpopulation mondiale qui se mythifie en brandissant le spectre des problèmes alimentaires, des menaces pour l'environnement, de modification de la pyramide des âges, le contrôle de la natalité apparait salvateur. Pourtant, les travaux d'Alain Norvez montrent que la chute de la natalité entraîne certes un recul de la mortalité, mais également des conséquences qui métamorphosent la société: la religion perd de son importance, l'individualisme et le travail salarié féminin se développent, «la formation des couples et les comportements procréateurs» se transforment (cf. Norvez, 1986). En effet, une fois la femme émancipée, au service d'un employeur, se met en place un comportement de rationalisa-

tion de la procréation. Aussi, exercer une activité sans l'autorisation de l'époux, disposer librement de son salaire, gérer les biens ont des incidences directes sur le recul de l'âge du mariage et l'augmentation du taux de divorce, et indirectes sur les pratiques individualistes et de consommation. Ainsi, dans quelle mesure la revendication de la scolarisation féminine et le discours sur le progrès qui l'accompagne, servent également, consciemment ou non, les intérêts du libéralisme occidental, d'ailleurs en perte de vitesse depuis la crise économique et à la recherche de nouveaux débouchés?

De la scolarisation des filles à la production d'un «homo consumerus» en Afrique?

Cette analyse peut conduire à soulever une autre hypothèse problématique: si le développement tel qu'il est pensé actuellement aspire à la finalité du productivisme, de la croissance économique et d'une société de consommation (et son exacerbation au niveau individuelle), la difficulté réside dans la nature de la force utilisée pour faire adopter des attitudes de consommateur individualiste à des sociétés collectivistes où le partage est de mise et les familles nombreuses et élargies. Cet intérêt de la maîtrise de la natalité est devenu un enjeu majeur puisque la diminution des naissances s'accompagne aussi d'une hausse de la consommation. La situation est en deux points paradoxale: d'abord par le fait que ce ne soit pas la consommation qui soit érigée en menace sur la préservation de la nature mais le spectre de la surpopulation. Second paradoxe, que les sociétés «nationales marchandes» (pour emprunter les termes à Jaques Demorgon, 2000) choisissent de privilégier les richesses économiques à leur propre reproduction.

Derrière la scolarisation des filles, ce serait donc le projet d'une «famille nucléaire» (exogame ou endogame, autoritaire, absolue, égalitaire ou inégalitaire, cf. Todd, 1983) composée de deux parents, un ou deux enfants, plus rarement trois qui serait visé. Le constat est simple: une famille avec un seul enfant est encline à disposer davantage de ses ressources pour consommer qu'une famille avec plusieurs enfants. Si la Chine (notamment) a permis de faire entrer l'Afrique dans l'ère de la consommation de masse en rendant les bicyclettes, les téléviseurs, les téléphones portables extrêmement bon marché, les taux de natalité sont toujours élevés dans la région Afrique: ils affichent 4,51 enfants par femme (Université de Sherbrooke, 2009).⁸ Pourtant 76% des femmes sont alphabétisées dans la région contre 70% des femmes dans la région Océanie, qui elles n'ont que 2.36 enfants par femme.⁹ Si la scolarisation des filles n'apporte pas les effets attendus en terme de natalité en Afrique, c'est que ces politiques natalistes suscitent le

⁸ <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BilanEssai?codetheme=1&codeStat=SP.DYN.TFRT.IN&anneeStat1=2009&codetheme2=2&codeStat2=x>

⁹ <http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BilanEssai?codetheme=4&codeStat=SE.ADT.1524.LT.FE.ZS&anneeStat1=2009&codetheme2=2&codeStat2=x>

«refus» (comme non adhésion) de la population, voire une résistance féminine à l'égard de «l'amélioration des conditions de vie» proposée par les programmes des ONG et des OI¹⁰ en obérant les façons différentes entre Occident et Afrique de concevoir la place de l'individu dans la société.

Le modèle familial traditionnellement dominant en Afrique est la «famille élargie» aux cousins, oncles et tantes, ascendants et descendants de plusieurs générations et lignées (Lévi-Strauss, 1949). L'union entre deux individus se définit d'abord comme une alliance entre deux familles et un enfant se positionne non pas en tant que personne mais au regard de sa famille, ses amis, ses biens, ses lieux, ses ancêtres et sa descendance. En Afrique, l'héritage ne s'effectue pas par la transmission de biens mais est représenté par les enfants eux-mêmes: «l'enfant n'est pas l'héritier mais l'héritage» (Vielle-Grosjean, 2010). La richesse est représentée non pas par l'accumulation de biens et de richesses comme dans nos sociétés «nationales marchandes», mais par l'existence d'une parenté mise en valeur par les enfants. Plus on a d'enfants, plus on est «riche»¹¹ aux yeux des autres membres de la société. En d'autres termes, l'ascension sociale s'opère par l'enfant, ce dernier permettant aux parents d'être reconnus et valorisés, et surtout la mère, qui voit essentiellement sa fécondité lui attribuer une valeur sociale. Ainsi, la scolarisation des filles, présentée comme accélérateur de développement par l'effet qu'elles peuvent avoir sur l'efficacité des politiques publiques, ne s'avère pas aussi porteuse d'espoir quand elle devient le médium par lequel la société africaine se délite dans ses repères.

Conclusion

Cette recherche s'est intéressée à l'enjeu de la scolarisation des filles à Djibouti. La posture que nous avons adoptée pour analyser les données et pousser la réflexion a cherché à dépasser la «théorie du complémentarisme» (Devereux, 1973) pour valoriser à la fois la complémentarité des savoirs disciplinaires en

¹⁰ L'observation à long terme sur le terrain permet de constater l'échec de certains projets humanitaires. Bien qu'animés par des sentiments bienveillants, les promoteurs de tels projets oublient bien souvent de sonder les besoins des bénéficiaires de programmes, ceux qui leur apparaissent, aux yeux de leur culture et de leur mode de vie, comme des «victimes», créant par la même la victime et le besoin d'être secouru ou «aidé». Que ce soit au Tchad à travers la construction d'un puits dans un village devant servir à éviter aux femmes de long trajet pédestre dans le désert ou au Burkina Faso à travers la construction de sanitaires dans un milieu scolaire, les programmes, à priori de développement, n'ont pas rencontré de succès. Le puits est resté inutilisé, puisqu'il empêchait le seul moment de réunion et de discussion des femmes échappant ainsi à la présence des hommes –il eut été mal vu de se rassembler autour de puits-. Les sanitaires sont restés flambants neufs, aucune éducation à la santé n'ayant été effectuée en amont.

¹¹ Le statut de l'enfant n'est pas uniquement symbolique: l'enfant conduit également à un accroissement de la richesse réelle, l'enfant est au service des parents et prend part très tôt aux activités professionnelles, notamment de l'exploitation agricole pour les garçons, des travaux domestiques (cuisine etc.) pour les filles.

sciences humaines et des approches méthodologiques. Ainsi, au-delà du discours général quelque peu pessimiste sur les difficultés rencontrées à améliorer l'accès des filles à l'école, cette recherche sur les élèves de primaire de Djibouti a voulu montré que les progrès déjà réalisés portaient en eux les ferments d'une affirmation sociale des femmes éduquées plus prometteuse que le simple rôle d'accélérateur de politiques publiques que les experts leur prêtent.

Cette responsabilité d'assurer le développement de leur pays qui pèse sur les épaules des jeunes filles en âge d'être scolarisées n'est d'ailleurs que rarement questionnée lors des sommets gouvernementaux ou par les évaluations internationales. Or, si la scolarisation des filles sert les enjeux de développement économique des pays, ou plus largement ceux des économies libérales à la recherche de nouveaux consommateurs, il convient aussi aux chercheurs comme aux experts et aux politiques, de se préoccuper des conséquences dans la vie courante à être (ou avoir) une fille instruite. Quelle place la société africaine réserve-t-elle aux femmes dont les parcours scolaires sont couronnés de succès? Quels risques les femmes émancipées prennent-elles lorsqu'elles demeurent célibataires et/ou sans enfant? Pour elles, le prix de leur scolarisation n'est-il pas socialement et psychologiquement lourd à payer dans une société qui sacralise l'union et la parenté, et où la domination masculine continue de définir l'ordre social (Bourdieu, 1998)? C'est sans doute dans la prise en compte de ces questionnements sociétaux qui alimentent les résistances individuelles que des réponses pourraient être trouvées à la faible efficacité des politiques en faveur du développement du pays, comme par exemple celle des politiques natalistes que nous avons évoquées.

Pour répondre à ces questions, il faut dépasser les simples mesures statistiques. La plus grande imperfection des enquêtes quantitativistes réside dans l'exclusion sommaire des personnes vivant dans l'oralité, demeurant en dehors de l'écrit, dans leur langue ou seulement dans la nôtre, et parfois même résistant aux schèmes de pensée que la «culture du papier» tend à véhiculer dans ces sociétés où «l'on porte le stylo aux lèvres» (conférence d'Henri Vieille-Grosjean, 2006). Sans ignorer que certaines populations africaines avaient depuis longtemps transcrit leur langue (l'amharique en Ethiopie etc.), ni sans vouloir enfermer notre analyse dans la dichotomie (tradition et modernité), le questionnaire papier par sa passation au caractère impersonnel et furtif, en positionnant les personnes au rang de «sondés» ou «d'objets d'étude» et les fondant dans la multitude, mais surtout en les renvoyant à la classification occidentale qui les a inventé «illettrés» (Lahire, 1999) peut aussi être vécu comme l'expression d'un mépris, au moins d'une maladresse de considération de l'Autre, qui ignore les usages (de présentation) en place et ainsi être l'objet d'un conflit culturel. Ainsi, parce que les indicateurs mesurables ne prennent pas en compte les populations qui disposent finalement le moins de capital culturel, social et économique, ils ne peuvent

retranscrire qu'une partie de la réalité dont ils tentent d'établir le croquis. C'est en ce sens que l'approche pluridisciplinaire et la méthodologie mixte peuvent appréhender les représentations mais aussi les mouvements qui se forment des individus et des collectifs inaudibles, et transcrire, par cette démarche assurant le polycentrisme, ce qui ne s'entend pas, ce qui ne se dit pas, ce qui ne se voit pas au travers de grandes enquêtes mondiales.

Bibliographie

- Arvanitis R. (2011) «La division internationale du travail scientifique», *Revue d'anthropologie des connaissances* (Vol. 5, n° 3), p. 635-637.
- Becker H.S. (1973) *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: The Free Press.
- Boudon R. (2007) *Essais sur la théorie générale de la rationalité*, Paris, Presses universitaires de France (PUF).
- Bourdieu P. (1998) *La domination masculine*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bourdieu P., Passeron, J.-C. (1999), *La reproduction*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Chrétien J-P. et al. «Misères de l'afro-pessimisme», *Afrique & histoire* 1/2005 (vol. 3), p. 183-211.
- Comeliau C. (2000) *Le défi social du développement*, Genève, IUED.
- Demorgon J. (2000) *L'interculturalisation du monde*, Paris, Economica.
- Devereux G. (1985) *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion.
- Dubet (dir.) (1997) *Ecole, familles: le malentendu*. Paris, Textuel.
- Gallisoit R., (1986) Les nouveaux Etats: essais de typologie, in Coquery Vidrovitch, *Décolonisations et nouvelles dépendances. Modèles et contre-modèles idéologiques et culturels dans le Tiers-Monde*, textes réunis par Catherine Coquery-Vidrovitch et Alain Forest, Presses universitaires de Lille, pp.51-65.
- Geertz C. (1992) *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*, Métailié.
- Howard S. Becker (1973), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: The Free Press.
- Kabou, A. (1991) *Et si l'Afrique refusait le développement?* Paris, l'Harmattan.
- Jarlégan, A. (2008) «Maître-élèves (Interactions)». In Barreau J.M. (dir.), *Le dictionnaire des inégalités en France*. Paris: ESF, 201-203.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004) «Mixed methods research: A research paradigm whose time has come». *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Lahire, B. (1999) *L'invention de l'«illettrisme». Rhétorique publique, éthique et stigmates*, Paris, La Découverte, coll. «Textes à l'appui».
- Lange, M.-F. (dir.). (1998) *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris, Karthala.
- Lévi-Strauss, C. (1949) *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, Éditions Mouton.
- Mazauric C., «Boni, Tanella. — *Que vivent les femmes d'Afrique?*», *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 205 | 2012, mis en ligne le 16 avril 2012, consulté le 20 juin 2012. URL: <http://etudesafricaines.revues.org/14340>
- Norvez A. (1986) «Vers un modèle démographique mondial», in *Décolonisations et nouvelles dépendances. Modèles et contre-modèles idéologiques et culturels dans le Tiers-Monde*, textes réunis par Catherine Coquery-Vidrovitch et Alain Forest, Presses universitaires de Lille.
- Piguet, F. (1998) *Des nomades entre la ville et les sables, La sédentarisation dans la Corne de l'Afrique*, Paris: Karthala & IUED.
- Saussey M. (2011). «Le barattage des savoirs», *Revue d'anthropologie des connaissances* 3/2011 (Vol. 5, n° 3), p. 551-572.
- Schelling T. (1980), *La tyrannie des petites décisions*, Presses universitaires de France, Paris.
- Sen, A.-K. (1995), «Gender Inequalities and Theory of Justice», in Nussbaum and Glover, (eds), *Women, Culture and Development*, Oxford University Press, Oxford.
- Solomon Tshaye, R. (A paraître) *Choix d'écoles à Djibouti: une liberté sous contraintes?*, Cahiers d'Études Africaines, Paris, EHESS.
- Sommet du Millénaire (2010), http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/65/1
- Todd E., (1983) *La troisième planète: structures familiales et systèmes idéologiques*. Paris, Ed. du Seuil.
- UNESCO, (1992) *la scolarisation des filles au niveau du premier degré, le cas de quelques cas d'Afrique*, Paris, Avril 1992.
- UNESCO, Recommandation n° 34, Unesco, 1992
- UNGEI, Rapport 2010, UNGEI, 10 ans plus tard, La marche vers l'égalité des sexes dans l'éducation - <http://fr.scribd.com/UNICEF/d/34337631-UNGEI-10-ans-plus-tard-La-marche-vers-l%E2%80%99egalite-des-sexes-dans-l%E2%80%99education>
- Université de Sherbrooke. Perspectives monde.

<http://perspective.usherbrooke.ca/bilan/servlet/BilanEssai?codetheme=4&codeStat=SE.ADT.1524.LT.FE.ZS&anneeStat1=2009&codetheme2=2&codeStat2=x>

Vieille-Grosjean, H. (2010) «Pratiques de socialisation et d'éducation au Tchad: approche et questionnement», *Education et sociétés*, 2010/2 n° 26, p. 161-175.

Vieille-Grosjean, H., «Éduquer aujourd'hui en Afrique?», *Le Portique* [En ligne], 4 | 1999.

Annexes

Tableau des effectifs selon le genre dans chaque école

| | Garçons | Filles | Total |
|--------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| ECOLE C | 24 57% | 18 43% | 42 100% |
| ECOLE B | 24 57% | 18 43% | 42 100% |
| ECOLE D | 24 67% | 12 33% | 36 100% |
| ECOLE A | 21 55% | 17 45% | 38 100% |
| ECOLE G | 0 0% | 42 100% | 42 100% |
| ECOLE H | 48 44% | 62 56% | 110 100% |
| ECOLE F | 8 53% | 7 47% | 15 100% |
| ECOLE E | 23 50% | 23 50% | 46 100% |
| ECOLE F | 24 50% | 24 50% | 48 100% |
| Total | 196 47% | 223 53% | 419 100,0% |