

Département EHS

Séminaire 2014-2016

«*Stratégies des acteurs et politiques publiques  
d'éducation en Afrique de l'Ouest* »

Séance du 14 avril 2015

Intervenante : Marie-France Lange

Synthèse : Hélène Pré

## Le développement à l'épreuve des cultures et des religions.

### « *Stratégies des acteurs et politiques publiques d'éducation en Afrique de l'Ouest* »

Mots clefs : Afrique ; enseignement primaire ; colonisation ; famille ; politiques publiques ; filles ; méthodes pédagogiques

Marie-France Lange est sociologue et directrice de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD), UMR 196 CEPED, spécialisée sur la sociologie de l'éducation. Elle a présenté les liens entre politiques publiques et stratégies éducatives en Afrique de l'Ouest, éclairés par les stratégies des acteurs.

Il est utile de rappeler en introduction que l'origine historique de l'école africaine est essentiellement coloniale, un système scolaire exogène dans lequel les enfants ont souvent été enrôlés de force pour « être enseignés ». Ce système n'a pas été rejeté partout : son appropriation très différenciée selon les régions est observée dès l'époque précoloniale et influence encore les stratégies familiales d'éducation.

#### I- Les politiques publiques d'éducation en Afrique

Le processus d'internationalisation des systèmes scolaires, et donc des influences extérieures sur les politiques nationales d'éducation, est ancien puisque, avant même la colonisation, des missions chrétiennes et des structures musulmanes s'étaient implantées. Les contacts avec l'extérieur se sont accélérés avec la mondialisation ; aujourd'hui encore, certains parents préfèrent envoyer leurs enfants dans des écoles où l'enseignement se fait en français, pourtant langue étrangère pour de nombreuses familles, tandis que d'autres optent pour d'autres systèmes d'enseignement, comme les écoles arabo-musulmanes.

Dans les années 1960, les Etats africains nouvellement indépendants considèrent que si la scolarisation avait été peu développée, c'était faute de volonté des colonisateurs, sous-entendant donc qu'il aurait suffi d'une volonté politique pour réussir. Ainsi naît le mythe, dès la Conférence d'Addis Abeba, que la scolarisation primaire universelle sera atteinte aisément. Cette position aboutit à la politique du laisser-faire et à l'absence de politiques ciblées. Cependant, des problèmes apparaîtront relevant des aspects de financement de l'éducation, mais aussi du recrutement et de la formation des enseignants, notamment. Des politiques un peu idéalistes ont donc vu le jour, liant l'école à un projet de société ; jusqu'en 1981, on constate un développement rapide de l'accès à l'enseignement. Mais les programmes d'ajustement structurel, la montée du chômage, en lien partiel avec l'arrêt du recrutement des fonctionnaires, vont casser le lien quasi automatique entre école et emploi ; l'inscription des élèves à l'école cesse alors d'être systématique. Les politiques deviennent moins volontaristes et moins ciblées et le phénomène de « déscolarisation » fait son apparition (chute des taux de scolarisation).

Face à cette situation, la position de la communauté internationale évolue. A partir de la Conférence de Jomtien en 1990, un consensus international se forme pour affirmer que l'enseignement primaire est indispensable. A partir des années 2000, avec le Forum de Dakar, les aides internationales affluent et permettent la mise en place de nouvelles politiques publiques, et notamment la mise en œuvre de plans décennaux de l'éducation qui coordonnent les aides et les projets de réformes scolaires.

Grâce aussi à la mobilisation autour des objectifs du Millénaire pour le développement, des progrès quantitatifs considérables ont lieu dans l'enseignement primaire, avec notamment un fort rattrapage pour les filles, une baisse des redoublements, la mise en place de politiques d'évaluation, un renforcement de la formation des enseignants et des cadres. Les taux nets de scolarisation dans l'enseignement primaire en Afrique se rapprochent dorénavant de ceux des autres continents, rattrapant les Etats arabes. Cependant, des craintes naissent que les réformes, impulsées par des bailleurs de fonds venant de l'extérieur, créent une dépendance vis-à-vis de l'étranger et encouragent des stratégies de résistance de la part des enseignants, et d'évitement de celle des parents.

Par exemple, l'analyse des politiques en faveur de la scolarisation des filles montre l'ambiguïté des discours, souvent impulsés par l'aide extérieure. Ainsi, deux justifications de l'éducation des filles sont mises en avant : une approche fondée sur les droits humains et leur universalité, d'une part, et, d'autre part, une approche utilitariste fondée sur l'intérêt collectif à former les filles, pour leur impact économique futur sur le foyer, voire sur le pays.

- *Tableau : exemple de ce que sous-tendent les deux types d'arguments en faveur de la scolarisation des filles*

Discours en termes de droit à l'éducation	Discours en termes d'utilités socioéconomiques
Droit des filles et des femmes à l'éducation	Intérêts socioéconomiques de la scolarisation des filles
Femme = Individu	Femme = membre de la famille
Autonomisation des femmes	Rôle familial traditionnel de la femme
Finalité de l'éducation identique selon filles / garçons	Finalité de l'éducation différente selon les filles ou les garçons
Notion d'égalité	Notion d'équité
Fonction de l'école = émancipatrice, transformation de la société, innovation	Fonctions de l'école = reproduire et consolider les schémas sociétaux

Ces deux approches ont donné des résultats, finalement, plutôt satisfaisants, mais au caractère durable non affirmé : en cas de retournement de conjoncture, l'argument utilitaire se fragilise inévitablement. Les politiques mises en place ont donc permis le développement de l'équité, mais pas véritablement de l'égalité entre filles et garçons. Par ailleurs, elles ont surtout permis de développer la scolarisation primaire des filles et l'on observe en Afrique subsaharienne l'absence de progrès dans l'enseignement secondaire et une stagnation de la parité filles/garçons depuis 20 ans (0,82 fille scolarisée pour un garçon en 1999 ; 0,79 en 2008 ; 0,83 en 2011).

Plus récemment, une réhabilitation progressive des politiques publiques et un retour de l'Etat doivent être relevés, après les années de consensus libéral. L'Etat est (re)devenu un acteur central et incontournable du développement et de la lutte contre la pauvreté et les inégalités. Au niveau international, ce retour de l'Etat a été acté par la Déclaration de Paris sur l'efficacité de l'aide au développement lors de la conférence de 2005, renforcée par le Programme d'action d'Accra de 2008. Les modalités de négociation entre bailleurs de fonds et Etats se sont rééquilibrées. Mais le consensus sur les objectifs n'est souvent qu'apparent : en fixant des objectifs globaux quantitatifs, et non qualitatifs, les acteurs se contraignent souvent à agir sous la pression de l'urgence du calendrier, empêchant toute réflexion approfondie sur le rôle de l'éducation et le projet éducatif sociétal. Le consensus peut aussi être décrit comme seulement apparent parce que les questions posées sont neutres. Ainsi, il résiste mal aux difficultés de mise en œuvre des politiques publiques d'éducation, car les conditions d'application ont rarement été arrêtées au préalable.

## II- Les représentations sociales et les stratégies des acteurs de l'éducation

### a. Les stratégies familiales sont défavorables à la scolarisation des filles

Les familles privilégient la scolarisation des garçons sauf en milieu urbain, en milieu rural favorisé et dans les classes sociales aisées. En effet, les familles donnent la priorité au rôle de la femme dans la famille et aux stratégies matrimoniales aux dépens de la stratégie scolaire, du fait de la crainte du rôle émancipateur de l'école et du refus des mariages « arrangés ».

Pour comprendre les progrès et les blocages, il faut s'interroger sur la manière dont les organismes internationaux, les OING et les bailleurs bilatéraux se positionnent par rapport aux inégalités sociales de genre, sur les rapports entre les différents acteurs, les Etats, la communauté internationale et les sociétés civiles. Ces rapports renvoient à la question de l'appropriation des normes culturelles imposées, de leur refus ou des modalités de leur réinterprétation, de leurs déconstruction et reconstruction. La mise à l'école des filles peut reposer sur des valeurs et des objectifs opposés. En clair, la mise à l'école des filles peut s'appuyer sur des valeurs et des objectifs diamétralement opposés et le consensus est apparent.

En effet, les représentations de l'enfance, de la famille, de l'école varient selon les milieux sociaux. Les représentations familiales de l'école dépendent étroitement des relations entre familles et école. Ces relations relèvent de deux sphères principales qui concernent la participation individuelle et la participation collective au projet éducatif de l'école. La première renvoie au degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre par l'école et aux différentes modalités de l'accompagnement familial de la scolarité. Cette sphère est influencée en grande partie par la proximité culturelle que la famille entretient avec l'école : cette proximité résulte de l'histoire scolaire et sociale de chaque famille, en particulier de la fréquentation scolaire ou non de ses membres, des réussites et échecs passés, et des résultats économiques, sociaux et familiaux induits par la fréquentation passée de l'école. La seconde sphère est celle de la participation des familles au fonctionnement des établissements scolaires, notamment à travers leurs représentants associatifs.

### b. Le droit à l'éducation est considéré comme celui de la famille et non celui de l'enfant

En milieu urbain, les représentations du droit à l'éducation par les familles sont très diversifiées parce qu'elles varient selon les catégories socioprofessionnelles et l'environnement culturel. Celles des familles rurales semblent plus homogènes : le droit à l'éducation y est souvent perçu comme un droit, certes, positif, mais plutôt collectif qu'individuel. Ce collectif ne renvoie pas à l'ensemble des enfants ou des jeunes, mais plutôt à l'ensemble de la communauté. L'intérêt de l'enfant à titre individuel est ainsi peu pris en compte et n'est que rarement mentionné par les familles interrogées dans les enquêtes. Le droit à l'éducation ou le droit à l'école est perçu comme le droit de la famille ou de la communauté villageoise et les bénéfices tirés de l'exercice de ce droit sont destinés à la collectivité ou au groupe familial : il n'est donc pas indispensable de scolariser tous les enfants.

### Deux exemples peuvent être donnés pour expliquer comment les différentes représentations culturelles et sociales des populations s'opposent au projet sociétal et culturel de l'école et au droit à l'éducation des enfants

Le premier porte sur *la construction de l'espace et du temps scolaire*. Dès sa création, le domaine scolaire est indissociable d'une nouvelle régulation du temps, mais les différentes représentations sociales du temps perturbent le temps scolaire ; dès lors, des conflits de temporalité apparaissent qui ont des conséquences sur le déroulement des enseignements et les apprentissages.

Ainsi, les recherches menées en Afrique montrent que le temps d'instruction y est souvent très réduit entre une rentrée scolaire très tardive (à cause des activités agricoles estivales ou de grèves de rentrée), une sortie précoce et de nombreuses heures non travaillées au cours de l'année. L'augmentation rapide des taux de scolarisation ne garantit donc pas l'effectivité du droit à l'éducation (au sens de l'accès aux savoirs ou à l'instruction). Les conflits de temporalité sont liés au fait que l'organisation socioéconomique et les référents culturels familiaux l'emportent sur l'école, ainsi qu'au manque d'autorité des directeurs d'établissement.

S'agissant de l'espace scolaire, il faut relever que si, en milieu urbain, il est délimité et respecté, son respect en milieu rural peut encore être source de conflits. L'espace scolaire est souvent ouvert et sa délimitation n'est pas matérialisée, ce qui est évidemment gênant pour la responsabilisation des enseignants, pour la sécurité de tous et pour la séparation des univers. Dans certains cas, ce sont les rapports sociaux dans le village qui empêchent d'en sanctuariser l'accès, par exemple, dans le cas où il est le lieu exclusif d'accès à l'eau. Pour gérer les conflits liés à l'espace scolaire, les enseignants ont souvent demandé à l'Etat de doter systématiquement les écoles de clôture ; ainsi, au Mali, dans les années 1994-1998, la clôture du domaine scolaire devient un enjeu politique, ce qui conduit à la construction de milliers de clôtures. La fermeture de l'accès au domaine scolaire permet de faire évoluer la perception de cet espace librement accessible à tout public vers celle d'un espace privé dont l'accès est réservé à certains avec des horaires et des usages définis. Le non-respect de l'espace scolaire sous-entend aussi que l'éducation scolaire n'est pas perçue par certaines populations comme différente des autres formes éducatives qui s'exercent en tout lieu et à toute heure, et par tout adulte.

L'espace scolaire est, en outre, indissociable du temps scolaire et cet espace-temps se définit selon des règles strictes. Il doit être perçu comme un continuum excluant les absences et intégrant la notion de calendrier annuel, mais aussi celle d'âge scolaire. Toutefois, dans la plupart des pays africains, la forme scolaire de l'éducation qui inclut une discipline des corps, un temps et un espace, ne s'est pas encore imposée, car elle entre en contradiction avec les valeurs sociétales.

Le second exemple porte sur *l'évolution de la relation pédagogique*. En Afrique subsaharienne, malgré la multiplication d'initiatives pédagogiques ou de réformes scolaires remettant en cause la gestion autoritaire des rapports entre les enseignants et leurs élèves et les pratiques violentes, la relation pédagogique demeure autoritaire et souvent porteuse de violence. Les différentes expériences pédagogiques proposant une réforme des rapports entre enseignants et élèves se heurtent aux conceptions de l'enfant et de son éducation.

Il faut attendre les années 1990 pour que le droit à l'éducation commence à remplacer celui d'éduquer et que soit mise en place une éducation active. Ces changements ont été rendus possibles par l'évolution des sociétés et parce que l'école devient plus familière et que la mise en condition violente s'avère moins nécessaire. Le rôle des organisations internationales, mais aussi des OING, a été important puisque ce sont elles qui ont mené les premières luttes et ont imposé leur définition de la violence, car cette notion varie énormément selon les milieux. Chez les enseignants africains, la notion de violence physique ne concerne souvent que les coups donnés. Par exemple, les punitions, telles que demander à un élève de rester à genoux pendant des heures, et parfois sur un bâton ou des cailloux, afin d'augmenter la douleur, ne sont pas toujours considérées comme des actes violents. Cependant, même si l'on peut observer des réticences vis-à-vis d'une morale éducative imposée de l'étranger, des évolutions dans la représentation des méthodes pédagogiques violentes doivent être relevées. Ainsi, la presse se fait de plus en plus souvent l'écho des violences subies par les élèves et des parents commencent à porter plainte : le statut du maître, quasiment autorisé à disposer de la vie de l'élève en tant que père par délégation, est remis en cause. La généralisation en cours de l'enseignement primaire et la démocratisation de certains systèmes politiques concourent à transformer la relation pédagogique en posant le principe d'un droit à l'éducation, prémices du droit de l'enfant, aux dépens du droit à éduquer qui commence à être remis en cause.

## Conclusion

Les politiques publiques et les stratégies familiales se construisent en interaction avec le niveau international, le niveau national et le niveau local. Des évolutions rapides sont visibles, mais aussi des blocages, du fait de la variabilité des relations entre l'offre et la demande d'éducation et des conséquences du consensus seulement apparent en faveur de la scolarisation. La transformation rapide du rapport à l'école explique aussi la hausse de la scolarisation avec parfois, en particulier en milieu urbain, l'évolution des projets des familles du fait de la scolarisation. Celle-ci influence les stratégies de fécondité, les choix économiques des familles et leurs activités sociales et culturelles.

En revanche, en milieu rural, l'influence de l'école sur les représentations sociales et les valeurs morales en particulier reste limitée. A court terme, la scolarisation a souvent peu d'impact sur les représentations sociales, en partie parce que la reproduction des valeurs morales ou sociétales s'opère de façon autonome et que les populations produisent des représentations sociales autonomes des discours à visée universelle. Une autre raison peut être relevée : les réformes scolaires sont définies dans le but d'atteindre des objectifs démographiques, sociaux et surtout économiques. L'absence de projet de société en lien avec l'éducation des enfants ne permet pas de repenser la place de l'enfant, ses droits et ses devoirs, les modalités de son insertion dans la société de demain. Cette absence de projet s'explique par le refus d'accepter les normes et valeurs internationales perçues comme intrusives par les sociétés concernées.

- Pourquoi les pays africains ne souhaitent-ils pas accepter les normes internationales ? Par exemple, ces dernières années, la plupart des pays africains ont renoncé à changer le droit de la famille, du fait des oppositions, et la mise à l'école des filles et la formation des élites féminines a peu d'impact sur le statut des femmes et les rapports de genre. Est-ce un refus basé sur une incompatibilité avec l'essence des sociétés africaines ?

Des questions restent donc posées sur l'influence de la progression de la scolarisation. Qu'elle est l'influence de l'école ? Y a-t-il simple « copie » d'un modèle international plus ou moins imposé ? Cette « copie » est-elle source de transition vers ce modèle ou participe-t-elle à l'ébauche d'un nouveau modèle culturel et social en construction ?

## II- Questions

Le fait que l'école coranique dans les pays d'Afrique se soit trouvée dans une situation de concurrence avec l'école coloniale n'explique-t-il pas l'étouffement de la réflexion locale ?

Si le modèle occidental de l'éducation a été souvent rejeté, n'est-ce pas en lien avec le primat du collectif sur l'individu ?

L'intervenante a indiqué qu'il convient de différencier Sénégal, Mali et Niger, pays à la présence musulmane ancienne, des pays côtiers pour lesquels la population chrétienne était fortement scolarisée. Deux perspectives doivent être distinguées. Les élites des pays africains ne voulaient pas renoncer à l'éducation occidentale, alors que la population rurale était favorable aux écoles musulmanes qui répondaient à leurs valeurs culturelles et religieuses. En outre, la différence de niveau des écoles correspondait à des besoins différents. On ne peut cependant pas parler de spécificité des populations musulmanes, car la population musulmane est très diversifiée, de même que les écoles arabo-musulmanes.

La complexité de la situation après les années 1990 trouve son origine dans le fait que de nouvelles écoles musulmanes ont vu le jour, sous l'impulsion de l'étranger, notamment de l'Arabie saoudite ou d'autres pays arabes. La réforme des écoles arabo-musulmanes a donc créé une diversification de ce type d'écoles. Ces écoles reposent sur des valeurs culturelles, parfois opposées aux valeurs promues par l'Occident (égalité des élèves selon le genre, l'origine sociale, autonomie des élèves, place de l'enfant au centre du système éducatif, etc.). Tandis que les Occidentaux développent de plus en plus de droits nouveaux (droits des femmes, des enfants, des minorités sexuelles, etc.), une partie des Africains se trouvent de plus en plus en décalage culturel, d'où le mouvement de retour vers des sources religieuses traditionnelles. Par ailleurs, la primauté du collectif sur les droits individuels peut aussi expliquer le rejet de l'école publique puisque la valorisation des bons élèves les conduit, en poursuivant leurs études, à se détacher des autres, tant d'un point de vue culturel que social et économique.