

Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations

Marie-France Lange

Introduction

Que ce soit au Nord ou au Sud, quel que soit le lieu (urbain ou rural), l'Ecole est investie, interprétée par l'ensemble des acteurs sociaux. Même dans les régions les plus faiblement scolarisées, même dans les villages les plus isolés où l'Ecole est absente, il existe « une connaissance pratique de l'école » par le biais des relations entretenues avec les agents de l'Etat qui apparaissent à la fois comme des produits du système scolaire et des détenteurs de savoirs qui confèrent leurs positions de pouvoir. A partir des différentes expériences vécues, les représentations sociales se construisent au quotidien. L'Ecole semble familière comme toutes les institutions (Kohler et Wacquant, 1985). Tous les acteurs sociaux « connaissent » l'école, émettent des critiques, proposent des réformes : l'institution scolaire a ceci de particulier qu'elle semble appartenir à tous, même si le plus grand nombre en est exclu selon différents processus et à différents niveaux (Lange, 1998 : 7). La famille, lieu premier d'éducation des enfants, est aussi l'institution qui pense le plus l'Ecole, qui a le plus à dire sur l'Ecole..., mais, paradoxalement, c'est aussi l'institution la moins consultée, celle que les politiques scolaires ignorent le plus souvent. Entre obligation et exclusion scolaires et politiques scolaires imposées, la place laissée au dialogue et la prise en compte des *desiderata* des familles demeurent à la fois marginales et souvent limitées à de courtes périodes, historiquement circonscrites à des phénomènes de démocratisation de la vie politique. De fait, les connaissances que nous avons des représentations familiales de l'Ecole sont très parcellaires, factuelles et rarement prises en compte tant par la littérature des organismes internationaux que lors de l'élaboration des politiques nationales d'éducation.

Cette méconnaissance des représentations familiales ou sociales de l'Ecole – et de l'éducation –, du rapport aux savoirs renvoie à l'idéologie scolaire dominante qui pense le développement éducatif des populations comme relevant uniquement de l'offre. L'Ecole peut aussi être parfois perçue comme processus exclusif d'éducation et

de socialisation, négation d'une réalité où la socialisation des enfants des pays du Sud s'opère le plus souvent en dehors de l'Ecole. Alors qu'un consensus autour de la nécessité du partenariat pour parvenir à « l'Education Pour Tous » (EPT) s'est établi lors de la Conférence de Jomtien, nous devons interroger les soubassements de l'exclusion des familles de ce « partenariat » et les raisons qui sous-tendent la non reconnaissance des parents et des élèves comme acteurs de l'éducation. Pourtant, que se soit en Asie, en Amérique latine ou en Afrique subsaharienne, on observe l'émergence de nouveaux types d'écoles qui signalent à la fois la reprise d'initiative en matière éducative et scolaire des familles et leur volonté de faire entendre leurs voix auprès des décideurs.

« Les années Jomtien », la promotion du « partenariat » mais l'exclusion des familles

La Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (Jomtien, mars 1990) a suscité de nombreuses initiatives, tant de la part des pays du Sud que des bailleurs de fonds (institutions multilatérales, coopérations bilatérales, organisations non gouvernementales) et a influencé les politiques d'éducation mises en place ces dernières années. L'élaboration d'« une conception plus large de l'éducation et l'instauration d'un consensus » autour de la priorité, à la fois éthique et économique, à accorder à l'éducation ont ainsi vu le jour. Si le consensus international obtenu lors de cette conférence a influencé de façon variable les politiques scolaires des pays du Sud, l'interventionnisme des divers bailleurs de fonds s'est accru à la faveur des engagements pris (Lange, 2001). La nécessité du « partenariat » a été clairement proclamée et la Conférence de Jomtien a établi le fait que l'éducation pour tous était « une responsabilité sociale » qui engageait la participation de tous les acteurs nationaux (publics, privés et associatifs) et qui exigeait « l'engagement international » des organismes de coopération. Cependant, force est de constater que les grands exclus de ce partenariat furent d'une part les familles (parents et élèves) et, d'autre part, les enseignants.

Des acteurs de l'éducation de plus en plus nombreux...

L'évolution de l'offre et de la demande en éducation est déterminée par l'influence respective des différents acteurs de l'éducation. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, dans la plupart des pays du Sud, on observait un face à face Etat-société où l'Etat jouait un rôle déterminant : l'Ecole était souvent pensée comme « la chose de l'Etat » (Lange et Diarra, 1999). La remise en cause de cette situation s'affirme au cours des années quatre-vingt-dix, marquées par l'idéologie libérale triomphante prônant le retrait de l'Etat et la généralisation de l'économie marchande (y compris dans le domaine de la production et de la transmission des savoirs) (Lange, 2001 ; Laval et

Weber, coord., 2002) et redistribuant ainsi les cartes entre les différents acteurs. On peut alors identifier trois principaux acteurs, à savoir les différentes composantes de la société civile, les Etats et les bailleurs de fonds¹ qui jouent dorénavant un rôle dans le développement du secteur scolaire des pays du Sud. Parmi les différentes composantes de la société civile, citons les familles, les communautés, les représentants élus des collectivités territoriales, les enseignants, les associations, les entrepreneurs².

Le rôle et le poids des différents acteurs varient énormément d'un pays à l'autre, en fonction du système politique en place (démocratique ou non, centralisé ou décentralisé, etc.), de l'histoire des communautés qui composent les Etats et du niveau de dépendance des pays vis-à-vis des organisations financières internationales. Ces différents acteurs n'ont, en effet, ni le même rôle ni la même influence dans le développement de l'offre et de la demande scolaires des pays du Sud. L'influence de ces acteurs s'exerce sur différents plans : apport financier, rôle dans l'élaboration des politiques scolaires et au sein des stratégies scolaires...

Notons que la dépendance de certains pays du Sud (en particulier des Etats africains ou des Etats sortant de situation de guerre ou de conflit comme le Cambodge) vis-à-vis des bailleurs de fonds s'accroît de telle sorte que les politiques nationales de ces pays semblent de plus en plus impulsées et financées de l'extérieur, d'où une certaine uniformisation des réformes scolaires. Les systèmes éducatifs tendent ainsi à se réformer et à se développer selon un même schéma. Cependant, si les Etats les plus pauvres font souvent preuve d'une certaine docilité face à l'imposition d'un « ordre scolaire » répondant aux normes choisies par les intervenants étrangers (Lange, 1998 : 298), les individus ou les communautés (cadres des ministères, enseignants, parents et élèves, communautés villageoises ou de quartiers urbains, associations diverses...) peuvent profiter de cette perte d'autorité et de pouvoir des instances étatiques, soit pour développer leurs propres stratégies (dépendantes de leurs intérêts personnels), soit pour donner naissance à des actions éducatives collectives répondant à leurs besoins particuliers.

L'émergence ou le rôle nouvellement imparti à ces acteurs demande que l'on examine le sens et la réalité du partenariat dans la sphère éducative. Rappelons que le terme de « partenariat » a été récemment introduit dans le champ éducatif. En effet, ce terme fleurit tout d'abord au cours des années soixante-dix dans la sphère économique et sociale, avant de pénétrer le vocabulaire du domaine scolaire. La notion de partenariat

¹ Sous cette expression, est inclus l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération multinationale, coopération nationale ou décentralisée, ONG ou associations...). Depuis la Conférence de Jomtien (mars 1990), on désigne souvent l'ensemble de ces acteurs par l'expression de « partenaires de l'Ecole ». En Afrique francophone, cette expression « bailleurs de fonds » tend à disparaître au profit de celle – nouvelle – de « Partenaires techniques et financiers » (PTF) qui a le mérite d'indiquer le poids décisionnel de ces bailleurs de fonds dans l'élaboration des politiques d'éducation.

² Par entrepreneurs, nous entendons ici aussi bien les entreprises du secteur moderne que les entreprises artisanales. Les relations entre les systèmes scolaires et le milieu des entreprises ont très peu été étudiées dans les pays les plus pauvres du fait que l'attention a surtout été portée sur les entreprises du secteur moderne, parfois minoritaires dans ces pays. L'influence des entrepreneurs sur les politiques d'éducation, sur leurs politiques de formation à l'intérieur des entreprises ou sur les liens qui les unissent aux différentes écoles publiques ou privées se limite souvent aux formations techniques et professionnelles.

semble alors surgir pour répondre à des situations de crise ou pour atteindre des objectifs nécessitant l'intervention de partenaires multiples³. Le partenariat peut ainsi être défini comme une association d'acteurs qui, par leur action commune, peuvent se fixer des objectifs qu'individuellement ils ne pourraient atteindre. Le terme de « partenariat » est toutefois ambigu, puisque travailler en partenariat peut aussi signifier travailler ensemble, mais pas forcément avec les mêmes objectifs, même si les partenaires coopèrent et tendent vers un même but.

Ces définitions correspondent bien au processus engendré par la Conférence de Jomtien, mais nous devons nous interroger sur les modalités du partenariat engagé, d'une part, et sur l'identité des partenaires mobilisés, d'autre part, pour atteindre l'objectif de l'Education Pour Tous. Le recours au partenariat intervient après trois décennies d'objectifs relatifs à la scolarisation primaire universelle et à l'alphabétisation des adultes, sans cesse réitérés du fait des échecs antérieurs. La volonté de développer le partenariat correspond bien à une situation de crise, ou du moins intervient alors que la démocratisation des systèmes éducatifs semble se gripper : elle répond à la nécessité de tenir les engagements visant à l'Education Pour Tous. Mais quelle place fut réservée aux familles, acteur premier de l'éducation des enfants, au sein de cette alliance ?

Mais des familles exclues du processus de Jomtien

Si l'ensemble des bailleurs de fonds ont bien été reconnus comme partenaires, on peut se demander si les populations, à savoir les familles, les élèves et les enseignants l'ont été également. Dès le départ, en dépit du recours à la nécessité du partenariat et de l'affirmation selon laquelle l'Education Pour Tous est une « responsabilité sociale » qui engage la participation de tous les acteurs, il semble bien que les familles n'aient pas bénéficié de la même reconnaissance que les différents bailleurs de fonds ou que certaines ONG internationales. De fait, la Conférence de Jomtien s'est située essentiellement sur le plan du développement de l'offre éducative, ignorant de la sorte tant la demande familiale d'éducation que les rapports à l'Ecole des populations ou leurs représentations des institutions éducatives. Comme l'observe J. Hallak, « La question de la demande aurait mérité d'être mentionnée pendant la Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous, mais les principales préoccupations des participants étaient alors l'offre (accès et équité) et la réussite de l'apprentissage. La Déclaration et le Cadre d'action de Jomtien partent de l'hypothèse que si l'offre est satisfaisante (sur les plans de la quantité, de la localisation et de la qualité), enfants et adultes iront à l'école et l'objectif de l'Education Pour Tous sera atteint » (Hallak, 1994 : 14). En réalité, n'ont été pris en compte ni les besoins, ni les *desiderata* des familles ou des élèves en matière éducative, ni les revendications, ni même les propositions des enseignants.

³ En France, par exemple, la notion de *partenariat* n'est introduite dans la sphère éducative que tardivement, au cours des années quatre-vingt, en vue de mener à bien les actions liant école et quartier, formation professionnelle et entreprises ou les projets de Zones d'éducation prioritaires (ZEP).

De fait, les planificateurs de l'éducation s'intéressent très peu à la demande d'éducation et, dans la majorité des cas, celle-ci n'est jamais perçue comme la résultante de stratégies éducatives élaborées à partir des représentations de l'éducation et de l'Ecole construites par les élèves et les familles. La demande d'éducation est ainsi uniquement appréhendée en termes de démographie scolaire, présupposant que les familles n'élaborent aucune stratégie face à l'Ecole comme l'indique le document de statistique pour l'Education Pour Tous publié par l'Unesco (World Education Forum, 2000). Par ailleurs, même sur le plan des recherches en éducation, les travaux relatifs aux stratégies familiales ou à la demande d'éducation sont encore embryonnaires (Lange et Martin (Eds.), 1995 ; Pilon et Yaro (dir.), 2001).

La volonté de prendre en compte les partenaires de l'Ecole n'a guère concerné ni les enseignants ni les élèves et leurs familles. Pourtant, ces trois acteurs « de base » devraient être considérés comme étant au cœur du partenariat entre l'Etat et les populations. On constate donc que, dans la plupart des pays du Sud, la multiplicité des acteurs et des intervenants financiers a sans doute permis d'ignorer le principal acteur de l'éducation, à savoir la famille. Finalement, les familles du Sud n'ont été sollicitées qu'en vue d'une implication financière plus importante : « (...) partout, si les lois sur l'enseignement obligatoire garantissent la gratuité, on observe de fait la disparition de cette gratuité et l'augmentation continue des frais d'inscription à l'école publique, les populations étant de plus en plus sommées d'investir dans la scolarisation de leurs enfants » (Lange, 2001 : 9). En fait, la mise à l'écart de certains « partenaires » est sans doute la conséquence de la volonté de ne pas remettre en cause les grandes lignes des réformes éducatives dessinées par les décideurs. Dans les pays les plus pauvres, et en Afrique en particulier, l'imposition des principales réformes (double vacation, diminution des taux de redoublement, perte du statut de fonctionnaire et salaires en baisse pour les enseignants, diminution du niveau académique des nouveaux enseignants recrutés, etc.), via les financements extérieurs, dont ceux de la Banque mondiale en particulier, n'a guère reçu l'aval des familles africaines, souvent obligées, lorsqu'elles en ont les moyens relationnels ou financiers, de contourner ces réformes. Quant aux enseignants, ils ne sont que rarement considérés comme des partenaires à part entière et sont le plus souvent perçus comme « facteurs contraignants » ou comme « obstacles » à la mise en place des réformes éducatives. L'imposition de ces réformes a un coût certain tant humain et financier qu'éthique : démobilitation du corps enseignant, stratégies d'évitement ou de refus des familles, rémunération d'experts internationaux coûteux, cadres des ministères de l'Education qu'il faut « motiver » à grands coups de *per diem*... L'élaboration des réformes éducatives devient un lieu de marchandage occultant le rôle sociétal et politique qui a autrefois présidé à leurs agencements⁴.

Aussi, par-delà les différences historiques, économiques et politiques des pays du Sud, on semble de plus en plus assister à l'imposition d'un « ordre éducatif mondial » (Lange, 1998 : 298 ; Lange, 2001 : 6 ; Laval et Weber (coord.), 2002) qui semble se

⁴ Voir, par exemple, le rôle qu'ont tenu les Etats généraux de l'Education, lors des Conférences nationales tenues en Afrique, durant la période de transition démocratique, dans l'appropriation de l'Ecole par les populations ; voir aussi les mouvements éducatifs en Amérique latine, inspirés par les théories de Paulo Freire. Or, sans cette appropriation, les échecs des politiques d'éducation s'avèrent patents.

faire accepter à la fois par le biais des grandes Conférences internationales et par l'interventionnisme accru des pays du Nord dans la définition et la mise en œuvre, comme dans le financement des programmes éducatifs nationaux. Mais en dépit de cette uniformisation, force est de constater que les initiatives sociales en matière éducative promues par les sociétés civiles, tout comme les stratégies familiales d'éducation restent déterminantes dans l'évolution des systèmes éducatifs. (Lange, 2001 : 11).

Le partenariat promu lors de la Conférence de Jomtien semble donc en premier lieu avoir consacré le retrait de l'Etat au profit d'acteurs de l'éducation ne possédant guère une légitimité démocratique, ce qui est relatif à la plupart des bailleurs de fonds. Ceux-ci, quel que soit leur statut – institutions financières (Banque mondiale), coopérations bilatérales ou multilatérales, ONG internationales –, ne disposent d'aucun mandat des populations pour lesquelles ils définissent les politiques d'éducation. Certains d'entre eux n'hésitent cependant pas à imposer ces politiques selon différents moyens, entre autres par le biais de conditionnalités liées aux prêts ou aux dons qu'ils proposent aux pays les plus pauvres.

Diversités familiales dans les rapports à l'Ecole : repenser la relation famille-Ecole

Dix ans après la Conférence de Jomtien, les échecs ont été analysés lors du Forum de Dakar : « Quels ont été les échecs ? Aucun des objectifs n'a été pleinement atteint, même si de grands progrès ont été accomplis pour certains. Quelques régions ont connu des difficultés, voire un recul, par exemple en matière de scolarisation et de participation dans le primaire, d'égalité des sexes ou de réponse aux besoins des groupes socialement défavorisés » (Forum mondial sur l'éducation, 2000 : 65). Il n'est pas sûr cependant que le poids des stratégies familiales ou que les relations famille-Ecole ont été bien pris en compte. Pourtant, constater que le développement de la scolarisation n'est ni linéaire ni réparti équitablement selon les régions ou les groupes sociaux, indique bien que l'offre d'éducation ne détermine pas seule l'évolution de la scolarisation. De même, et de façon encore plus évidente, les inégalités scolaires entre filles et garçons ne peuvent uniquement s'expliquer par l'offre d'éducation : ici, la demande d'éducation joue souvent un rôle déterminant.

Pour comprendre les expressions et les significations de la demande familiale d'éducation, il est nécessaire d'étudier les représentations de l'Ecole. En effet, l'étude des représentations sociales ou familiales autorise le passage de l'analyse descriptive (par exemple, constat de la baisse des effectifs scolaires dans une région où l'offre scolaire se maintient ou encore faible scolarisation des filles, alors que l'offre ne semble pas ségrégative) à l'analyse explicite qui permet d'effectuer le lien entre les faits, les intentions et les pratiques. On peut définir les représentations sociales comme un acte de pensée par lequel un acteur se rapporte à un objet (Jodelet, 1991). Lorsqu'un acteur se représente un objet – ici en l'occurrence l'Ecole – il le reconstruit et l'interprète pour le rendre intelligible selon ses propres connaissances et ses appartenances sociales et culturelles. Notons que les représentations sociales se forment, s'ordonnent

et s'opposent au sein de processus d'interactions multiples ; c'est dire que les représentations sociales ne peuvent s'analyser sans référence aux rapports sociaux en vigueur.

Les représentations familiales de l'Ecole dépendent donc étroitement des relations qui s'instaurent entre les familles et l'Ecole (Henriot-Van Zanten, 1988). Ces relations famille-Ecole relèvent de deux sphères principales qui dépendent l'une de la participation individuelle, l'autre de la participation collective. La première renvoie au degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre par l'Ecole, d'une part, et aux différentes modalités de l'accompagnement familial de la scolarité, d'autre part. La seconde est celle de la participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires, notamment à travers les représentants associatifs des familles (associations de parents d'élèves, comités de gestion de l'école...).

Le degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre dans la scolarisation d'un enfant dépend en grande partie de la proximité culturelle que la famille entretient avec l'Ecole. Cette proximité est liée à l'histoire scolaire et sociale de chaque famille : fréquentation scolaire ou non des membres de la famille, réussites et échecs passés, résultats économiques (tels que l'insertion ou non dans le monde du travail entraînant ou non la réussite économique et financière) ou résultats sociaux et familiaux (tels que la cohésion ou la désunion de la famille) induits par le procès éducatif engagé. L'accompagnement de la scolarité des enfants et des jeunes découle également des représentations. Cet accompagnement qui dépend étroitement du degré d'adhésion au projet éducatif et sociétal de l'Ecole est déterminant pour la réussite scolaire. Il inclut en premier lieu les relations enseignants-familles⁵ qui déterminent en grande partie le style d'accompagnement de la scolarité des enfants par les familles : acceptation des demandes des enseignants (en assiduité, en respect des horaires, des règles internes à l'école, en fournitures scolaires...). Le style d'accompagnement de la scolarité se caractérise aussi par l'espace-temps accordé à l'enfant au domicile pour lui permettre d'effectuer les tâches scolaires demandées, par la valorisation ou non des savoirs acquis par l'enfant à l'Ecole, par l'intérêt porté sur ses résultats scolaires, etc. Bien sûr, toutes les familles ne peuvent mobiliser les mêmes moyens et la même énergie pour accompagner la scolarité de leurs enfants, mais à ressources égales, on peut constater de très grandes différences.

La participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires s'exprime à travers les associations de parents d'élèves ou des comités de gestion de l'école. Elle dépend souvent du niveau de centralisation ou de décentralisation du

⁵ Les relations enseignants-familles apparaissent souvent déterminantes dans l'élaboration des représentations familiales de l'Ecole. La marginalisation politique des enseignants par les gouvernements autoritaires, la remise en cause de leur statut socio-économique par les politiques néolibérales contribuent au rejet de l'institution scolaire qui n'apparaît même plus aux yeux des populations comme assurant un minimum de respect et de conditions de vie décentes aux enseignants, et donc est perçue comme incapable d'assurer quoique ce soit à leurs propres enfants. Ainsi prôner la baisse des salaires des enseignants, dans le but de pouvoir en recruter en plus grand nombre afin de développer l'offre, peut s'avérer complètement contre-productif, si les représentations familiales en sont affectées de telle sorte que la demande d'éducation faiblit (Lange, 1998).

système scolaire, les systèmes très centralisés ayant tendance à écarter les familles de la gestion des écoles. Lorsque cette participation est effective, on observe cependant que tous les parents ne sont pas représentés au sein des associations ou des comités de gestion. Les parents les plus instruits ou ceux qui appartiennent aux classes sociales les plus favorisées s'investissent généralement beaucoup, tandis que les familles les plus démunies sont absentes ou jouent un rôle secondaire. De même, dans la plupart des pays les plus pauvres, les femmes ne sont guère impliquées dans ces structures associatives. Le désintérêt envers ces associations peut relever soit de l'ensemble des parents d'élèves, soit de certains groupes. En l'absence de pouvoir réel de ces associations ou/et de fonctionnement démocratique, les parents renoncent très vite à toute participation collective, ce qui peut nuire à la dynamique scolaire, et l'absence de porte-parole émanant des familles constitue un obstacle au dialogue entre l'Etat ou collectivités territoriales et les parents d'élèves.

Les perceptions de l'Ecole par les familles des pays du Sud dépendent aussi du niveau de scolarisation atteint par les différents pays. Plus un pays est scolarisé, plus l'école est « instituée » et plus l'adhésion des familles au procès de scolarisation est grande et plus les représentations de l'Ecole « s'unifient ». Ce qui n'empêche pas de constater à l'intérieur d'un même pays une très grande variété des représentations et des rapports à l'Ecole. Ces rapports à l'Ecole doivent obligatoirement être contextualisés : analyser ces rapports et les représentations qu'ils engendrent en dehors des contextes économiques, sociaux et politiques s'avère impossible du fait que les rapports à l'Ecole sont sous-tendus par les conditions de vie des populations.

La demande sociale d'éducation, et donc les stratégies familiales face à l'Ecole, repose sur les représentations que les familles se font de l'éducation et de l'Ecole. Du refus de l'Ecole à l'acharnement scolaire, les modulations des rapports à l'Ecole sont très importantes. Rien n'est jamais acquis, et le rapport à l'Ecole est en quelque sorte sans cesse *négocié*, en fonction du propre vécu des familles et de l'évolution des conditions socio-économiques et politiques. Dans les pays les plus pauvres, et au sein des groupes les plus défavorisés, l'instabilité des rapports à l'Ecole constatée reflète l'insécurité sociale, économique et politique que subissent ces populations⁶.

⁶ Cependant, même dans les pays « riches » du Nord, on peut observer des revirements spectaculaires de la demande sociale d'éducation, comme par exemple en France, où après une période de croissance rapide des effectifs de l'enseignement secondaire et supérieur, nous observons actuellement une stagnation, voire un début de « déscolarisation » dans l'enseignement supérieur.

L'évolution des représentations des familles : l'exemple de l'Afrique subsaharienne

L'évolution des représentations de l'Ecole de la période précoloniale aux années 1980

Dès la période précoloniale, on observe des représentations familiales de l'Ecole très diversifiées, certaines populations adhérant à l'Ecole et suscitant l'ouverture de petites écoles primaires (Lange, 2000) : la demande d'éducation est alors déterminante dans l'instauration de ce nouveau mode de transmission des connaissances que constitue l'école de type européen. Cette diversité des représentations se prolonge au cours de la période coloniale où le développement de l'éducation demeure limité à la fois par des politiques d'éducation restrictives et des stratégies familiales réservées face à l'Ecole.

En dépit de quelques progrès, il faut attendre les Indépendances pour assister au développement très rapide des systèmes scolaires africains. Les premières décennies de l'Indépendance (1960-1970) constituent une période d'euphorie et d'explosion des effectifs scolaires. Cette scolarisation accrue a été rendue possible par l'action cumulée de deux phénomènes. Le premier réside dans la volonté des Etats de développer la scolarisation, celle-ci étant considérée, d'une part, comme l'élément nécessaire à la construction de l'unité nationale, d'autre part, comme l'instrument privilégié du développement économique. Le second phénomène a été la brusque libération de la demande, les colonisateurs, ayant, en effet, eu tendance à freiner la demande scolaire. Durant cette période d'euphorie et de consensus « global », on observe que certaines zones ou que certaines populations restent encore en retrait vis-à-vis de l'Ecole. En fait, l'offre et la demande d'éducation interagissent, de façon quantitative et qualitative. C'est là que réside toute la difficulté des politiques d'éducation : lorsque la demande est forte, si l'offre suit, les inégalités scolaires s'accroissent, car les populations qui n'arrivent pas à exprimer leurs besoins éducatifs sont exclues des projets éducatifs. La question qui se pose est de savoir comment répondre à la fois à des demandes d'éducation clairement formulées par des groupes le plus souvent déjà en familiarité avec l'Ecole et, simultanément, comment prendre en compte les demandes non explicites ou encore comment susciter la demande d'éducation là où elle est absente. Répondre à cette question c'est tenter de comprendre les représentations familiales de l'Ecole et essayer de lutter contre la reproduction des inégalités scolaires qu'elles peuvent engendrer.

Les années de déscolarisation : 1980-1990

A cette période d'euphorie, succède une période de « déscolarisation »⁷ qui illustre le poids des stratégies familiales d'éducation dans l'évolution des systèmes scolaires. La période de l'apparition du phénomène de déscolarisation, sensiblement la même pour l'ensemble des pays affectés (1981-1985), fut marquée par le poids des stratégies familiales du moins dans l'enseignement primaire, car dans le secondaire ce sont essentiellement les Etats qui, pour des raisons budgétaires, ont tenté de limiter les effectifs en renforçant la sélectivité. Le poids des stratégies familiales dans le recul de la scolarisation primaire peut être clairement constaté par la baisse du nombre moyen d'élèves encadrés par un enseignant. En effet, le ratio élèves/enseignant est un bon indicateur des rapports entre l'offre et la demande : lorsque la demande s'affaiblit, le ratio diminue sans que le nombre d'enseignants ait augmenté. C'est ce que l'on a pu observer au cours des années 1980-1985 dans bon nombre de pays africains. De fait, l'offre d'éducation continue de croître parallèlement à une chute des effectifs scolaires indiquant le poids des décisions familiales. Notons que certains pays africains ont également connu des phénomènes de déscolarisation au début des années quatre-vingt-dix, soit au niveau national, soit dans quelques régions seulement (Cameroun, Côte d'Ivoire...).

Mais, passée cette période de refus, il semble bien que, même si certaines régions restent réfractaires à l'Ecole, des revirements spectaculaires ont eu lieu et la demande scolaire redevient très forte surtout en ville, bien évidemment, mais aussi parfois en milieu rural. Or, les Etats africains furent dans l'incapacité de recruter en nombre les enseignants nécessaires à cette relance de la demande. Notons la situation paradoxale du Togo où d'un côté, les cadres du parti unique, désireux de contrecarrer le refus de l'école, suscitaient en nombre des recrutements scolaires, et de l'autre, les inspecteurs de l'enseignement qui tentaient de freiner le mouvement, faute d'enseignants et de places disponibles dans les écoles (Lange, 1998). Les Etats africains, pris dans le carcan financier imposé par les institutions internationales, n'ont guère pu proposer des stratégies autonomes. La plupart d'entre eux ont en fait repris le discours dominant sur le désengagement social de l'Etat ; or, c'est justement ce retrait de l'Etat qui d'abord a provoqué le recul de la scolarisation, puis a nui au développement scolaire nécessaire à la relance du secteur éducatif. Accusées d'être responsables du recul de la scolarisation, les institutions financières internationales se sont alors engagées dans des programmes visant à contrer les effets négatifs des PAS⁸.

Les représentations de l'Ecole durant cette période ont donc connu des transformations importantes. Le refus de l'Ecole qui s'exprime pendant la période de déscolarisation

⁷ Le phénomène de déscolarisation est défini par un recul de la scolarisation, attesté par la chute des taux de scolarisation (Lange, 1998).

⁸ Voir, par exemple, « les dimensions sociales des PAS » mises en place par la Banque mondiale. C'est d'ailleurs à partir de ce moment-là que cette institution financière devient l'un des principaux bailleurs de fonds de l'éducation dans les pays les plus pauvres, assure conjointement le leadership en matière de propositions de réformes scolaires, et impose des présupposés théoriques qui seront d'ailleurs remis en cause par certains chercheurs (à ce sujet, se référer à Vinokur, 1988 et à Laval et Weber (coord.), 2002).

est en effet l'expression de l'évolution radicale des représentations familiales de l'Ecole. La mise en place des PAS a rompu le lien, considéré par les familles comme immuable, entre la scolarisation, la certification, l'emploi et la promotion sociale. La relation quasi automatique entre diplôme et emploi est remise en cause et l'Ecole qui ne joue plus le rôle d'ascenseur social est alors perçue comme inutile, voire nuisible à la socialisation des enfants et des jeunes. Ces représentations sont encore présentes au début des années 2000 au sein de certains milieux ruraux (et tout particulièrement au Sahel). Mais nombreux sont les parents qui semblent avoir repris à leur compte les nouveaux objectifs assignés à l'école primaire définis par les autorités, à savoir apprendre à lire, écrire et compter, connaissances indispensables mais indépendantes d'une éventuelle poursuite des études au collège ou de l'obtention d'un emploi. Par ailleurs, ils sont conscients du fait que l'instruction primaire peut ne plus susciter d'espoir d'ascension sociale, ni de migration et qu'elle ne nuit plus à une éventuelle insertion au sein du système productif familial : le certificat d'études ne constitue plus le *niveau* de la voie royale pour accéder aux emplois les plus lucratifs. Cette évolution des représentations familiales explique pourquoi certaines populations ont accepté de re-scolariser leurs enfants, alors que les conditions socio-économiques qui avaient présidé à leur déscolarisation ne se sont guère améliorées.

L'évolution des rapports à l'Ecole depuis les années 1990

Les années quatre-vingt-dix se signalent par une nouvelle étape caractérisée par un essor de la scolarisation en Afrique (à l'exception des pays touchés par les guerres civiles). D'une part, les effectifs scolaires enregistrent une hausse rapide dans certains pays (Mali, Sénégal, Togo...), d'autre part, le champ scolaire africain connaît des transformations importantes. Sous l'effet conjugué de la démocratisation des systèmes politiques de certains pays africains et de l'imposition d'une politique libérale, on assiste à la diversification du champ scolaire⁹. Et même si les stratégies scolaires des familles étaient déjà très diversifiées, la nouvelle donne a transformé les rapports de pouvoir entre les familles et l'Etat, du fait de l'interventionnisme accru des bailleurs de fonds. Entre le face-à-face Etat/sociétés – autrefois décrit comme déterminant – viennent aujourd'hui se glisser de nouveaux acteurs aux pouvoirs financiers ou décisionnels importants. La pluralité des normes s'accroît, les centres d'initiative et de décision se multiplient. De nouveaux rapports à l'Ecole naissent, issus de la rencontre entre les trois types d'acteurs dorénavant identifiés (populations, Etats, bailleurs de fonds). Les années 1990 reflètent bien ce rapport ambigu à l'Ecole : la dépendance accrue des pays africains face aux pays occidentaux (pratiquement aucun pays africain ne peut dorénavant financer son système scolaire sans les financements étrangers), stigmatisant l'imposition d'un ordre scolaire mondial, se conjugue avec des dynamiques sociales qui s'affranchissent des modèles étatiques (par la création de

⁹ Ce que nous nommons « diversification du champ scolaire » correspond au processus du retrait de l'Etat, constaté par l'apparition à côté des écoles publiques (souvent très majoritaires, voire exclusives au début des années 1980, selon les pays) de nouveaux types d'écoles (écoles privées laïques ou confessionnelles, écoles communautaires ou associatives...) (Lange, 1998) et la reconnaissance juridique de ces nouvelles écoles. Pour le Mali (pays le plus touché par ce processus), voir Lange et Diarra, 1999.

« medersas » ou d'« écoles clandestines », « spontanées », « communautaires »...) ¹⁰ (Lange, 2001). Le développement rapide de ces écoles indique conjointement la reprise d'initiative des populations en matière éducative et les influences des différents bailleurs de fonds. Un consensus semble s'être établi entre les institutions financières (Banque mondiale), onusiennes (Unicef, Unesco), les coopérations bilatérales, les grandes ONG internationales, les petites associations locales et les familles; même si les fondements de ce consensus peuvent être antinomiques. En effet, si pour certains bailleurs de fonds prôner une plus grande implication financière des familles, c'est avant tout favoriser l'allègement des charges sociales des Etats, pour les populations, cette implication qui permet l'accès à l'éducation de leurs enfants est souvent perçue comme provisoire et comme répondant à une défaillance temporaire des instances étatiques. La demande de reconnaissance et de prise en charge de ces écoles par l'Etat est d'ailleurs très forte.

Ainsi, si la Conférence de Jomtien a suscité beaucoup d'espoir, les « années Jomtien » n'ont guère répondu ni aux promesses des Etats et des bailleurs de fonds, ni aux attentes des populations et nous sommes encore loin de la généralisation de l'enseignement primaire ou d'un développement réel de l'enseignement secondaire. Pour l'année 1995, les taux bruts de scolarisation primaire varient ainsi de 29 % (Niger), 32 % (Mali) à plus de 100 % (Cap-Vert, Togo, Zimbabwe) et ceux du secondaire de 5 % (Tanzanie), 7 % (Burundi, Mozambique, Niger) à 44 % (Zimbabwe) (Unesco, 2000). De même, dans le domaine de l'éducation non formelle ou dans celui de l'alphabétisation, les progrès réalisés sont insignifiants. Il faut attendre le Forum de Dakar (avril 2000) pour que ces domaines éducatifs commencent à bénéficier d'un intérêt réel. Notons que l'ampleur des disparités à l'intérieur du continent africain s'est maintenue, de même que les inégalités scolaires selon le sexe ont peu évolué : les taux bruts de scolarisation primaire ou secondaire féminins sont quasiment toujours inférieurs aux taux masculins.

Si l'on change d'échelle pour analyser les inégalités, on observe à l'intérieur des différents pays africains de très fortes disparités entre le milieu urbain où les taux dans l'enseignement primaire sont le plus souvent supérieurs à 80 %, et le milieu rural où ces taux peuvent être inférieurs à 10 %, y compris dans des pays très scolarisés comme le Togo par exemple, ce qui indique à la fois l'inégale répartition de l'offre et la diversité des représentations de l'Ecole. En effet, plus l'on change d'échelle (de la plus grande à la plus petite), plus l'on perçoit que le droit à l'éducation n'est souvent que théorique pour de nombreuses populations, du simple fait de l'absence d'infrastructures scolaires. Ces inégalités régionales renvoient et se cumulent à des inégalités sociales et sexuelles : c'est ainsi que les filles ont tendance à cumuler les handicaps. Etre une fille d'agriculteur résidant dans un milieu rural économiquement défavorisé réduit les chances d'être scolarisée dans de telles proportions (surtout dans les pays francophones) que l'on peut affirmer que ce groupe de filles n'a de fait aucun droit à l'éducation (à l'opposé du groupe composé de filles et de garçons de cadres supérieurs

¹⁰ Les écoles « communautaires » portent des noms différents selon les pays africains ; elles ont comme caractéristiques d'être créées et gérées par des parents d'élèves (Chediel *et al.*, 2000 ; Cissé *et al.*, 2000 ; Diarra *et al.*, 2000 ; Djamé *et al.*, 2000 ; Esquieu et Péano, 1994 ; Gbogbotchi *et al.*, 2000).

ou de hauts fonctionnaires résidant dans la capitale) (Lange (dir.), 1998). Les problèmes spécifiques liés à la scolarisation des filles n'ont guère bénéficié de solutions adéquates (Ouedraogo, 1998 ; Lange, 2001 ; Zoungrana *et al.*, 1998 et 2001 ; Djangone, 2001) et même si des progrès peuvent être constatés, les disparités entre scolarités féminines et masculines demeurent importantes (Litondo et Ndwigwa, 2001).

Les taux de scolarisation très faibles de certains pays indiquent des inégalités dans l'accès à l'école et donc des processus d'exclusion d'un grand nombre d'enfants qui n'ont de fait pas ou peu accès à l'éducation primaire. Or, le temps passé à l'Ecole conditionne l'accès aux différents niveaux d'instruction, aux possibilités de certification et détermine les effets en termes de modification des comportements (économiques, démographiques, culturels, etc.). L'étude du rendement interne (ou efficacité interne du système scolaire) qui prend en compte les différents taux de redoublement, d'abandon, de réussite aux examens, le temps moyen mis pour atteindre la fin d'un cycle, la vie scolaire ou la survie scolaire des élèves d'une cohorte donnée, permet de mettre en lumière les tendances actuelles de l'Ecole africaine. Ainsi la faiblesse des inscriptions à l'entrée de l'école et les abandons scolaires au cours du cycle primaire constituent-ils un problème persistant, particulièrement en Afrique francophone, et plus spécifiquement pour les filles. Dans certains pays africains (Burkina Faso, Guinée, Mali, Niger...), l'espérance de vie scolaire¹¹ d'une fille est inférieure à deux ans et l'espérance de survie scolaire¹² se situe autour de huit années (Unesco, 1995). De même, en dépit des progrès observés dans certains pays¹³, le pourcentage de redoublants demeure encore supérieur à 30 % en 1995 pour trois pays (Côte d'Ivoire, Madagascar et Tchad) et supérieur à 20 % pour la majorité des pays (Unesco, 1998). D'autres taux, tels que le pourcentage d'une cohorte atteignant la 5^e année, peuvent compléter les informations relatives aux rendements internes des systèmes scolaires africains. Ainsi, pour la cohorte de 1995, 71 % de filles atteignent la 5^e année contre 77 % de garçons en Côte d'Ivoire, 57 % contre 64 % au Bénin, 33 % contre 49 % à Madagascar, 60 % contre 79 % au Togo, 84 % contre 78 % en Tanzanie (Unesco, 1998). Au Burkina Faso, à partir des taux de rendements observés en 1997/98, sur 1 000 enfants inscrits au CP1¹⁴, seulement un quart (26,8 %) parviennent au CM2¹⁵ sans redoubler. Ces quelques exemples montrent bien que l'Ecole africaine demeure très sélective et élimine parfois plus d'enfants qu'elle n'en promeut (Lange *et al.*, 2002). Les représentations de l'Ecole sont bien évidemment « conditionnées » pour partie par ces processus d'exclusion.

¹¹ L'espérance de vie scolaire est définie comme le nombre d'années d'éducation formelle dont une personne d'un âge donné peut espérer bénéficier, en posant comme hypothèse que la probabilité de sa scolarisation à un âge ultérieur quelconque est égale au taux de scolarisation actuel pour cet âge. Il s'agit donc d'une mesure synthétique ou sommaire de l'ensemble de la participation escomptée au système éducatif tout entier (Unesco, 1995 : 37-38).

¹² L'espérance de survie scolaire est définie comme l'espérance de vie scolaire des seules personnes déjà scolarisées (Unesco, 1995 : 38-39).

¹³ Par exemple le Togo où le pourcentage de redoublants passe de 36 % en 1990 à 24 % en 1995 (Unesco, 1998).

¹⁴ La classe de CP1 (cours préparatoire 1^{er} année) correspond au Burkina à la 1^{er} année de l'enseignement primaire.

¹⁵ La classe de CM2 (cours moyen 2^e année) correspond à la 6^e et dernière année de l'enseignement primaire.

Elèves, familles et Ecole en Afrique

Si être élève aujourd'hui en Afrique peut représenter un privilège compte tenu du grand nombre d'enfants (et en particulier des filles) qui sont exclus de tout droit à l'instruction, toutefois, tant les conditions de vie que d'enseignement rendent le « métier d'élève » particulièrement difficile.

Les conditions de vie des élèves africains (à l'exception des enfants issus des classes sociales supérieures) constituent souvent des entraves à la fréquentation et à la réussite scolaires. Ainsi les enfants ne disposent que rarement de lieu individualisé pour effectuer leurs devoirs le soir et de matériel nécessaire (éclairage, table, fournitures scolaires...) ¹⁶. Ils ne disposent pas non plus de beaucoup de temps. En effet, les enfants scolarisés n'échappent ni au travail domestique ni au travail productif (petit commerce, artisanat, travaux champêtres). Les filles que ce soit en milieu rural (Diarra et Lange, 2000) ou en milieu urbain (Zoungrana et Marcoux, 1999) sont plus impliquées dans les tâches extra-scolaires que les garçons. De plus, « les proportions de filles qui participent à ces activités augmentent avec le niveau scolaire alors que la tendance inverse s'observe pour les garçons » (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 553), ce qui diminue les possibilités des filles de s'investir dans des tâches scolaires et donc amenuise leurs chances de réussite et de poursuite des études. Dégager les filles de ce surcroît de travail permettrait d'améliorer tant la continuation des études que les réussites scolaires féminines ¹⁷. Les rares calculs effectués pour mesurer le temps de travail des filles et des garçons indiquent que les filles effectuent toujours plus d'heures de travail par jour que les garçons, que ces enfants soient ou non scolarisés (Diarra et Lange, 2000). Etre une fille ou un garçon n'implique pas les mêmes devoirs ni les mêmes droits. L'éducation que transmettent encore aujourd'hui les mères à leurs filles demeure très dépendante des schémas sexistes en vigueur (Zoungrana et Marcoux, 1999) et les représentations sociales des rôles féminin et masculin jouent un rôle important dans l'éviction scolaire des filles.

En l'absence d'un espace-temps « culturel » nécessaire, les enfants et les jeunes ne peuvent assumer leur *métier d'élève* dans toute sa plénitude. L'environnement familial, l'absence de livres, de journaux ou de tout autre document écrit, mais aussi l'absence d'un espace culturel et sociétal nécessaire à la lecture sont des freins à l'intégration d'une *culture scolaire* ¹⁸. Cependant, de plus en plus, les parents, particulièrement en milieu urbain, ont recours à des « répétiteurs » qui assurent des cours payants

¹⁶ Il n'est pas rare de voir dans toutes les grandes villes africaines les élèves et les étudiants se poster sous un lampadaire pour réviser leurs devoirs et préparer leurs examens. C'est d'ailleurs au moment des examens que les rues tranquilles bénéficiant d'un éclairage public ou, à défaut, les carrefours bruyants, mais mieux éclairés sont pris d'assaut par les scolaires.

¹⁷ Ainsi « le simple accès à l'eau courante à domicile permettrait d'augmenter de 25 % les probabilités de fréquentation scolaire des enfants en milieu urbain malien » (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 558).

¹⁸ La simple lecture d'un journal demeure un exercice difficile au sein d'une concession africaine. L'acte de lire (ou de faire ses devoirs) n'est souvent pas perçu comme un processus positif d'isolement nécessaire à sa réalisation. Au sein des familles les plus éloignées de la culture scolaire, cette attitude peut même être perçue comme asociale, comme destinée à rejeter le groupe situé autour du lecteur.

particuliers ou collectifs. Ces cours peuvent être donnés chez le « répétiteur », dans la salle de classe (lorsque le « répétiteur » est l'enseignant de l'enfant) ou dans la cours de la concession. Ce recours aux cours du soir ou de vacances semble de plus en plus fréquent en Afrique, même si ce phénomène ne possède pas l'intensité observée en Asie par exemple (Bray, 1999).

Les conditions d'enseignement ne sont guère plus favorables. La journée de l'élève africain commence souvent par de longues marches pour rejoindre l'école et ces trajets s'avèrent non seulement fatigants, mais parfois aussi périlleux que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain. Le droit d'être inscrit à l'école ne garantit pas de pouvoir disposer de locaux scolaires conformes, ni de matériel mobilier adapté ou de moyens didactiques suffisants¹⁹. La pédagogie frontale, souvent en pratique dans les écoles africaines, les punitions corporelles, parfois encore utilisées en milieu rural, ne constituent pas non plus des facteurs d'épanouissement. Le style d'apprentissage en application dans les écoles primaire et secondaire est encore plus proche de celui en vigueur au sein des écoles coraniques, des espaces informels de l'apprentissage ou de ceux de la famille que des écoles européennes. Il repose essentiellement sur l'écoute, la mémorisation, la répétition dans un procès de transmission des savoirs où l'acquisition de ceux-ci n'implique que le mimétisme ; la réflexivité, l'analyse critique sont souvent absentes, à l'exception d'expériences éducatives marginales.

Lorsque l'on interroge les enfants et les jeunes sur les raisons de l'interruption de leurs études, les exclusions et les échecs scolaires sont souvent déterminants. Selon une enquête menée à Bamako, 70 % des enfants et des jeunes qui ont interrompu leur scolarité déclarent avoir rencontré des problèmes de compréhension (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 546). De fait, les statistiques scolaires (citées précédemment) reflètent bien cette situation d'échec scolaire, tant due aux conditions matérielles d'apprentissage, qu'à la pédagogie et aux méthodes utilisées, qu'aux contenus d'enseignement. Si le droit d'être inscrit à l'Ecole n'est guère effectif en Afrique, celui d'y réussir est encore plus aléatoire. L'Ecole africaine en produisant plus d'échecs que de réussites scolaires²⁰ module les représentations de l'Ecole tant des élèves que de leurs parents. Contraints de subir ce milieu aléatoire en permanence, les élèves développent des stratégies diverses²¹ ; la construction des personnalités empreinte des chemins tortueux, entre stratégies de résistance face aux processus d'échecs successifs ou d'exclusion et tentatives de revalorisation de soi. On comprend mieux pourquoi « être élève » constitue « un statut à part » en Afrique, créant des solidarités très fortes

¹⁹ Les locaux sont parfois insalubres ou dangereux (murs en banco qui menacent de s'écrouler à la saison des pluies), souvent non fonctionnels pour les études (locaux trop exigus, sans ventilation, fenêtres trop étroites ne permettant pas à la lumière du jour de pénétrer, toits en tôle très bruyants au moment des pluies, ...). De même, l'absence de matériel mobilier nuit conjointement à l'apprentissage et à la santé des enfants. L'absence de table-bancs, par exemple, « oblige souvent les élèves à adopter des positions préjudiciables à leur santé et source de fatigue » (Lange, 2001).

²⁰ Les taux de réussite aux examens sont particulièrement faibles en Afrique et les taux de passage entre les cycles primaire et secondaire sont souvent inférieurs à 30 %. Pour exemple, citons le Togo où le paroxysme de cette hypersélection est atteint en 1981/82, année durant laquelle « pratiquement plus aucun élève ne réussissait son année scolaire » avec 11 % de réussite au BEPC, 5 % au probatoire (1^{er} partie du baccalauréat) et 10 % au baccalauréat (Lange, 1998 : 181 ; 190-196).

²¹ Acharnement scolaire, recherche d'un emploi, migration, ...

entre « promotionnaires » et des capacités de mobilisation syndicale ou politique efficaces. Ceci explique le rôle qu'ont pu jouer les associations d'élèves dans la chute des régimes dictatoriaux (comme par exemple au Mali) et – sans doute aussi – leur marginalisation par les pouvoirs politiques qu'ils soient démocratiquement élus ou non. Cependant, le rôle et la place de ces associations devront être redéfinis pour permettre aux élèves et aux étudiants de ne plus être de simples « objets » des politiques éducatives, mais des acteurs de leur éducation.

Familles et élèves : le droit à l'Éducation Pour Tous en question

« Le droit à l'Éducation Pour Tous » affirmé lors de la Conférence de Jomtien a obtenu un large consensus de la part des États. Mais, paradoxalement, les populations ne semblent guère avoir été consultées. Personne ne semble d'ailleurs s'être seulement demandé comment les populations perçoivent ce droit²². Les rares enquêtes de terrain indiquent que la conception du « droit à l'Éducation Pour Tous » n'est guère universelle. L'étude des représentations familiales révèle ainsi que ce droit n'est jamais perçu comme un droit déconnecté des autres droits. Ainsi, il est souvent cité comme secondaire par rapport au droit à la santé par les parents d'élèves et les enseignants, ou comme nécessaire et condition préalable à la réalisation du droit à l'éducation²³. Cependant, ce sont surtout les femmes (en particulier celles qui fréquentent un centre d'alphabétisation), bien plus que les hommes (quel que soit leur statut : parents d'élèves, apprenants, responsables d'associations), qui semblent concevoir l'éducation comme un « droit » au sein d'un ensemble de « droits » complémentaires entre eux. Ainsi leur centre éducatif idéal serait relié à des activités rémunératrices, disposerait d'un point d'eau, serait adjacent à une infirmerie et à une maternité, et l'école primaire des enfants serait proche... ce qui renvoie aux droits à l'autonomie financière, à la santé, à l'éducation, à l'École... C'est en quelque sorte leur conception du développement social et économique qui met bien en relief la difficulté des politiques sectorielles en vigueur pour répondre aux besoins fondamentaux des femmes. Du fait de leurs problèmes de santé spécifiques (maternités, soins des enfants), de leur besoin d'autonomie économique (recherche d'activités rémunératrices), de la surcharge de travail liée à leur sexe (tâches ménagères qui s'additionnent aux tâches éducatives et aux tâches productives), les femmes ne peuvent percevoir une amélioration de leurs conditions de vie que si leurs besoins élémentaires sont couverts conjointement (accès à l'éducation, aux ressources financières, aux soins, à l'eau...). Vouloir promouvoir le droit à l'école ou à l'éducation sans prendre en compte tous les manquements aux autres droits risque de ne pas engendrer l'adhésion populaire présumée et/ou souhaitée (Compaoré et Lange, 2002).

²² A de rares exceptions. Voir à ce sujet l'ouvrage « *La mesure du droit à l'éducation* » publié aux éditions Karthala (2005).

²³ Alors que les rapports sur l'éducation émanant des organismes internationaux mettent l'accent sur la nécessité de l'éducation comme gage d'amélioration du niveau sanitaire des populations (et donc comme investissement rentable), les familles et les enseignants rappellent qu'il faut *d'abord* être en bonne santé pour être scolarisé ou pour fréquenter les centres d'alphabétisation.

Si les représentations du droit à l'éducation des familles urbaines sont très diversifiées parce que fonction des catégories socioprofessionnelles et de l'environnement culturel, celles des familles rurales semblent peu diversifiées. A l'exception des zones rurales scolarisées de longue date et dont les populations ont incorporé la culture scolaire, le droit à l'éducation est souvent perçu de façon presque exclusive comme un droit positif, mais en quelque sorte *collectif*, donc *non individualisé*. Ce collectif ne renvoie pas à l'ensemble des enfants ou des jeunes, mais plutôt comme devant être collectivement utile à l'ensemble de la communauté, même si une minorité d'enfants est scolarisée. Ainsi, l'intérêt de l'enfant n'est jamais pris en compte et n'est que rarement mentionné. 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 semblent ne pouvoir être appropriés que par la collectivité. Cependant, au sein de la collectivité, ce sont essentiellement les adultes (plus précisément les chefs de famille) et en particulier les hommes qui semblent être les bénéficiaires attendus des effets de la fréquentation de l'école ou des centres d'alphabétisation. L'éducation des filles est ainsi perçue positivement si les filles respectent leurs aînés et « qu'on peut les marier sans difficulté » (sous-entendu, que les filles acceptent le mariage proposé). Ce qui explique que les modules sexuellement spécifiques (cours de cuisine, de couture...) introduits dans certaines écoles expérimentales ou dans les centres d'alphabétisation rassurent les familles des élèves ou des apprenants. Le droit à l'éducation n'est ainsi jamais relié ou mis en relation avec les droits des enfants. Ceux-ci ne sont d'ailleurs pas perçus comme « individus », capables de faire usage de droits. Or, quelle que soit la valeur morale intrinsèque à cette conception du droit à l'éducation, cette représentation nuit à la scolarisation ou à la formation du plus grand nombre, puisque que « l'Education Pour Tous » est en quelque sorte conçue comme « l'éducation de quelques-uns au profit de tous » (Compaoré et Lange, 2002).

Ces représentations de « l'Education Pour Tous » rendent intelligibles les stratégies éducatives des familles rurales africaines qui consistent à ne choisir que quelques enfants ou quelques jeunes en vue de leur formation. Elles sont donc très éloignées des théories sociologiques considérant les acteurs sociaux comme des « consommateurs d'école ». Ces théories de l'Ecole, subordonnées à une apologie de « *l'homo oeconomicus* » et de la liberté, qui réduisent la notion de stratégie à des pratiques de consommation individuelles, socialement décontextualisées, sont cependant implicitement défendues par la plupart des « partenaires techniques et financiers » qui influencent, à partir de ces présupposés, les politiques d'éducation africaines. L'étude des représentations familiales montre en quoi ces théories qui occultent les inégalités socioculturelles et qui n'envisagent que les stratégies individuelles, niant l'existence de stratégies collectives, ne peuvent être transposées en Afrique. Le rôle de socialisation de l'Ecole infère que l'institution scolaire ne peut être un bien de consommation comme les autres ; les stratégies éducatives ne répondent pas seulement à des besoins économiques et n'induisent pas non plus que des comportements sociaux : elles jouent un rôle dans la reproduction sociale, elles s'inscrivent au sein de projets sociétaux.

Cependant, vouloir scolariser ses enfants ne suffit pas, encore faut-il le pouvoir. Les familles ne sont pas égales face à l'offre scolaire : le nombre de places disponibles et l'éventail du choix selon les différents types d'écoles (privé/public, religieux/laïc) et selon les degrés d'enseignement varient considérablement d'une région à l'autre, du

milieu rural au milieu urbain: Elles ne sont pas égales non plus quant au capital économique ou relationnel qu'elles peuvent mobiliser en vue de la scolarisation de leurs enfants. Face à une offre donnée, les stratégies les plus diverses s'observent et l'appropriation de l'Ecole par les familles renvoie aux différents ancrages au sein des sociétés que nécessite cette institution. Du refus de la scolarisation, en passant par l'acceptation modérée, jusqu'à l'adhésion complète, le rapport à l'Ecole se négocie en permanence et peut varier au sein d'une même société ou d'une même famille selon les époques, comme l'ont montré les périodes de déscolarisation et de re-scolarisation des deux dernières décennies. Les stratégies scolaires se construisent ainsi au sein d'un espace/temps déterminé. L'univers scolaire est alors différemment approprié, utilisé, car les trois sphères : politique, économique, idéologique, influencent les stratégies éducatives de façon concomitante et différentielle. Le choix des enfants à scolariser (filles ou garçons, aînés ou cadets), le nombre d'enfants destinés à la scolarisation, le temps accordé à l'Ecole (durée des études) sont autant d'éléments qui composent et organisent les stratégies scolaires et qui ne se calquent pas nécessairement ni sur l'organisation du système scolaire ni sur le sens donné à l'instruction par les instances étatiques. Si les politiques d'éducation apparaissent comme monolithiques et très centralisées, pensées et financées par les bailleurs de fonds et tendent à l'universalité, à l'opposé, les conceptions de l'Ecole des populations et leurs stratégies d'éducation sont multiples et le besoin d'Ecole répond souvent à d'autres fonctions que celles initialement voulues par les autorités. C'est en effet que les trois sphères (économique, politique et socioculturelle) interviennent de façon différentielle selon les sociétés. La sphère politique et idéologique apparaît cependant importante, comme l'atteste les progrès scolaires réalisés au sein de certains pays africains suite aux transitions démocratiques en cours (Mali, Cameroun...). Par ailleurs, rappelons que la gestion des relations des diverses sociétés ou groupes sociaux avec les instances étatiques fait de l'Ecole à la fois un lieu privilégié de médiation et un lieu d'enjeux du contrôle de l'accès au pouvoir politique. Là-aussi, les représentations familiales de l'Ecole induisent des stratégies éducatives qui ne se réduisent pas à de simples calculs économiques.

Conclusion

Les « années Jomtien » sont marquées par le retrait des Etats et par le développement des logiques du marché pénétrant de plus en plus souvent le champ scolaire. On peut ainsi observer la croissance rapide des écoles privées laïques – de l'enseignement préscolaire à l'université –, dans l'ensemble des pays du Sud, y compris chez ceux qui se réclament encore du socialisme, comme au Vietnam ou en Chine (Martin, 2001 ; Nguyen Tri, 2001). Dans de nombreux pays, le retrait étatique a pour conséquences le développement parallèle des écoles religieuses (chrétiennes ou musulmanes) ou des écoles communautaires ou associatives, ou encore le développement rapide des écoles privées laïques. Cependant, ce développement suscité par une demande scolaire « solvable » n'a guère permis aux régions ou aux groupes les plus défavorisés d'avoir

accès à l'éducation, comme le note le bilan effectué lors du Forum de Dakar (Forum mondial sur l'éducation, 2000). On peut considérer que les échecs constatés sont pour partie dus à la non prise en compte de la demande d'éducation et à la méconnaissance des représentations et des rapports des familles à l'Ecole, en particulier des groupes qui n'ont pour l'instant pas ou peu accès à l'Ecole. Les objectifs de Jomtien de prendre en compte les partenaires de l'Ecole n'ont guère concerné ni les enseignants ni les familles (parents et élèves). Pourtant, ces trois acteurs « de base » devraient être considérés comme étant au cœur du partenariat entre l'Etat et les populations.

L'exemple de l'Afrique subsaharienne nous indique les limites actuelles des politiques d'éducation. En dépit des progrès de la scolarisation, un grand nombre d'enfants africains ne sont pas scolarisés ou achèvent très tôt leur scolarité. La crise financière du début des années quatre-vingt et la mise en place des Programmes d'ajustements structurels ont eu des conséquences néfastes sur le développement de la scolarisation. Plusieurs centaines de milliers d'enfants ou de jeunes africains ont ainsi été exclus de toute éducation scolaire ou ont interrompu précocement leurs études. Les politiques imposées dans le cadre de ces PAS ont une lourde responsabilité dans l'apparition des phénomènes de déscolarisation lesquels ont hypothéqué l'avenir de ces enfants et de ces jeunes. La reprise d'initiative sociale que l'on observe aujourd'hui à travers, entre autres, la création des écoles associatives ou communautaires par les parents d'élèves, n'était-elle pas pour partie l'action de cette génération « déscolarisée » lors des PAS ? Devenus aujourd'hui, soit vingt ans plus tard, parents d'élèves, ne cherchent-ils pas à maîtriser la scolarisation de leurs enfants ? Quelle que soit la portée des idées véhiculées et des engagements pris lors de la Conférence de Jomtien puis du Forum de Dakar, ces parents (génération des PAS et de la déscolarisation) semblent ne pas vouloir laisser l'initiative entre les seules mains des Etats et des bailleurs de fonds (Lange *et al.*, 2002). La forte demande d'éducation non formelle, unique voie d'accès à l'instruction pour ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'une éducation scolaire, semble corroborer les raisons de cette reprise d'initiative sociale. Du fait que l'éducation participe au fonctionnement des sociétés et peut influencer sur leur dynamique, il est essentiel que les politiques éducatives accordent davantage d'intérêt aux représentations et pratiques éducatives des familles, et qu'elles parviennent à associer élèves et parents d'élèves dans le développement de l'éducation scolaire²⁴. De même, aider financièrement les expériences éducatives fondées par les populations, qu'elles relèvent de l'éducation non formelle ou formelle, apparaît indispensable, puisque que ce sont souvent les groupes exclus de toute forme d'instruction qui en sont les initiateurs²⁵.

²⁴ De même, les enseignants doivent cesser d'être perçus comme « des entraves » aux politiques d'éducation et doivent être associés, dès leur élaboration, de sorte qu'ils se sentent réellement impliqués dans les projets éducatifs mis en œuvre.

²⁵ De plus, ces groupes appartiennent aussi aux populations les plus défavorisées du point de vue économique, ce qui correspond de fait à faire payer aux familles les plus pauvres ce que les Etats offrent gratuitement aux groupes favorisés (voir le cas des écoles communautaires en Afrique).

Bibliographie

- Bray M., 1999 - *A l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation*. Paris, Unesco-IIPE, 107 p.
- Chedié R.W., Sekwao N. et Kirumba P.L., 2000 - *Private and community schools in Tanzania (Mainland)*. Paris, Unesco-IIPE, 96 p.
- Cissé M., Diarra A., Marchand J. et Traoré S., 2000 - *Les écoles communautaires au Mali*. Paris, Unesco-IIPE, 221 p.
- Compaoré M. et Lange M.F., 2002 - *Les indicateurs du droit à l'éducation. Collecte de données sur les indicateurs du droit à l'éducation dans la zone de Nomgana*. Association pour la promotion de l'éducation non formelle au Burkina (APENF - Burkina Faso), Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et Chaire d'histoire et de politique économiques de l'Université de Fribourg (Suisse). Ouagadougou, juillet, 36 p.
- Diarra D., Fall M., Gueye P.M. et Marchand J., 2000 - *Les écoles communautaires de base au Sénégal*. Paris, Unesco-IIPE, 175 p.
- Diarra S.O. et Lange M.F., 2000 - *Travail et école en milieu rural sahélien*. Communication au colloque international « Repenser l'enfance ». Bondy, 15-18 novembre, 19 p.
- Djamé R., Esquieu P., Mbah Onana M. et Mvogo B., 2000 - *Les écoles privées au Cameroun*. Paris, Unesco-IIPE, 93 p.
- Esquieu P. et Péano S., 1994 - *L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien*. Paris, Unesco-IIPE, 103 p.
- Gbogbotchi K.K.A., Gnossa K.E., Kpeglo M.M. et Marchand J., 2000 - *Les écoles d'initiatives locales au Togo*. Paris, Unesco-IIPE, 165 p.
- Djangone A.M.R., Irie M.B., Talnan E. et Koné K., 2001 - *Système scolaire et reproduction des rôles sexués : une analyse du manuel scolaire du cours préparatoire deuxième année (cp2) en Côte d'Ivoire*. Communication au colloque international « Genre, population et développement en Afrique », ENSEA, INED, IFORD, UEAP. Abidjan, 16-20 juillet, 24 p.
- Forum Mondial sur l'Education, 2000 - *Synthèse globale. Éducation pour tous. Bilan à l'an 2000*. Forum consultatif international sur l'éducation pour tous. UNESCO, 72 p.
- Hallak J., 1994 - *Au-delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?* Contribution de l'IIPE, n° 3, Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE)/UNESCO, Paris, 32 p.
- Henriot V. et Zanten A. 1988 - *Les familles face à l'École : rapports institutionnels et relations sociales*. in *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Durning P. (dir.). Vigneux, Matrice : 185-207.
- Jodelet D. (dir.), 1991 - *Les représentations sociales*. Paris, PUF, (2^e édition).

- Köhler J.M. et Wacquant L.J.D., 1985 - *L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Nouméa, ORSTOM/Institut culturel mélanésien, 212 p.
- Lange M.F., (dir.), 1998 - *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris, Karthala, 254 p.
- Lange M.F., 1998 - *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris, Karthala, 337 p.
- Lange M.F., 2000 - Naissance de l'école en Afrique subsaharienne. in *Éducatifs, société, Pour*, Revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, n° 165, mars : 51-59.
- Lange M.F., 2001 - Dynamiques scolaires contemporaines au Sud. in *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*, Lange M.F. (Ed. scientifique). *Autrepart*, n° 17 : 5-12.
- Lange M.F., 2001 - *L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960*. Communication au colloque international « Genre, population et développement en Afrique », ENSEA, INED, IFORD, UEAP. Abidjan, 16-20 juillet, 21 p.
- Lange M.F., (Ed. scientifique), 2001 - Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord. *Autrepart*, n° 17 : 3-182.
- Lange M.F., 2001 - *L'effectivité du droit à l'école en Afrique : les lieux du non-droit*. Communication au colloque « Droit(s) à l'école ». LESSOR, Université de Rennes II. Rennes, 20-21 décembre, 12 p.
- Lange M.F. et Diarra S.O., 1999 - École et démocratie : l'« explosion » scolaire sous la III^e République au Mali. *Politique africaine*, n° 76, décembre : 164-172.
- Lange M.F., Zoungrana C. et Yaro Y., 2002 - *Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains*. Communication pour le colloque international « Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours ». AIDELF, 10-13 décembre. Dakar, Sénégal, 15 p.
- Laval C. et Weber L. (coord.), 2002 - *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Éditions Nouveaux Regards/yllepse, Paris, 144 p.
- Litondo N.A., Ndwiga M. et Wawira, 2001 - *Strategies for the promotion of equity of access to mathematical, scientific and technological education: the Kenyan experience*. Communication au colloque international « Genre, population et développement en Afrique », ENSEA, INED, IFORD, UEAP. Abidjan, 16-20 juillet 2001, 14 p.
- Martin J.-Y., 2001 - La trajectoire éducative du Viêt-nam depuis 1945 : logiques politiques et logiques sociales. in *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*, Lange M.-F. (Ed). *Autrepart*, n° 17 : 13-27.
- Nguyen Tri C., 2001 - L'éducation en République populaire de Chine entre contrôle étatique et économie de marché. in *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*, Lange M.F. (Ed). *Autrepart*, n° 17 : 69-89.

- Ouédraogo A., 1998 - Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé. in *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Lange M.F. (sous la direction de). Karthala, Paris : 121-140.
- Pilon M. et Yaro Y., (dir.), 2001 - *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*. UEPA/UAPS, Dakar, 221 p.
- World Education Forum, 2000 - *Statistical Document. Education for All 2000 Assessment*. International Consultative, Forum on Education for All, UNESCO, 69 p.
- Unesco, 1995 - *Rapport mondial sur l'éducation, 1995*. UNESCO, Paris, 173 p.
- Unesco, 1998 - *Rapport mondial sur l'éducation, 1998*. UNESCO, Paris, 174 p.
- Unesco, 2000 - *Rapport mondial sur l'éducation, 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. UNESCO, Paris, 182 p.
- Vinokur A., 1987 - La Banque mondiale et les politiques "d'ajustement" scolaire dans les pays en voie de développement. *Revue Tièrs-monde*, n° 112, octobre-décembre : 919-934.
- Zoungrana C.M., Tonkindang J., Marcoux R. et Konaté M., 1998 - La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches. in *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*; M.F. Lange (dir). Karthala, Paris : 167-196.
- Zoungrana M.C., et Marcoux R., 1999 - Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à Bamako. in *The African Population in the 21st Century/La population africaine au 21^e siècle*; Volume III, UAPS/UEPA et NPU. Dakar : 536-561.
- Zoungrana C., Ouédraogo I., et Marcoux R., 2001 - *La scolarisation, instrument d'émancipation de la femme africaine : mythe ou réalité ?* Communication au colloque international « Genre, population et développement en Afrique », ENSEA, INED, IFORD, UEAP. Abidjan, 16-20 juillet, 18 p.