

Groupe de prospective Coopération et Développement. MCO. Juin 1992

**REALITE ET RESSORTS DE LA CRISE DES SYSTEMES EDUCATIFS EN AFRIQUE AU SUD DU SAHARA**

**Jean-Yves Martin**  
Directeur de recherche à l'ORSTOM

Trente ans après le grand avènement historique des indépendances, l'Afrique au sud du Sahara se trouve dans une situation très incertaine. Selon toutes les apparences l'on assiste à la fin de la période post-coloniale, mais on ne voit pas très bien dans quel sens s'effectue la transition. La fin d'une époque et le changement de génération sont manifestes : les institutions -politiques en particulier- sont remises en question, les tenants du pouvoir sont contestés, les légitimités se diluent et les modèles culturels, largement issus des années 60, ne fonctionnent plus, le tout dans un contexte de grande fragilité économique. Dans la douleur, une gestation est à l'oeuvre, mais nul ne peut dire ce qu'en sera le fruit, en dépit des certitudes des amateurs de catastrophes pour lesquels de toute manière l'Afrique n'a jamais eu d'avenir autonome. C'est ainsi que l'on peut parler de crise : une situation dans laquelle la perte de sens dans le présent entrave la construction du futur. Bien sûr, les systèmes éducatifs sont eux aussi traversés par cette crise. Quelle est donc la réalité de la crise éducative, quels en sont les principaux ressorts, quelles perspectives peuvent-elles être dessinées ?

1. La réalité de la crise des systèmes éducatifs

Ce que l'on peut entendre ou lire en France sur la crise des systèmes éducatifs africains est souvent marqué par une forte myopie quand ce n'est pas du mépris avéré. Il est de bon ton d'être sévère et péremptoire. On oublie le passé, qu'il fut brillant ou en demi-teinte, on occulte ses responsabilités historiques, on néglige enfin de balayer devant sa porte. Il est donc important de souligner quelques éléments fondamentaux à propos de cette crise.

a) Il faut rappeler tout d'abord que de remarquables avancées ont été enregistrées depuis les années 60 : développement d'un enseignement primaire de masse, mise en place d'un véritable enseignement secondaire, apparition de l'enseignement supérieur, émergence de structures de recherche. Pour l'ensemble des pays, la progression scolaire, exprimée en termes d'effectifs inscrits dans les différents niveaux d'enseignement, a été considérable. Certains pays ont abouti à une scolarisation quasi-totale des enfants correspondant à la tranche d'âge du cycle primaire (Angola, Botswana, Cameroun, Congo, Gabon, Togo, Zimbabwe). D'autres l'ont approchée (Ghana, Kenya, Nigeria, Zaïre, Zambie). D'autres enfin en sont encore très éloignés (Les pays sahéliens dans leur ensemble, depuis la Mauritanie jusqu'à la Somalie).

Cette progression généralisée mais inégale doit être replacée dans l'histoire et dans la géographie. Ainsi les pays qui se situent actuellement parmi les plus scolarisés occupaient déjà cette position avant l'indépendance. De plus une sorte de clivage s'établit entre la côte et l'intérieur pour les pays côtiers et entre pays côtiers et pays sahéliens. Ces derniers restent largement sous-scolarisés. Ce clivage, au-delà de la diversité économique et culturelle dont les racines plongent dans le passé précolonial, manifeste l'importance de l'action coloniale sur les processus contemporains de scolarisation. Les pays actuellement peu scolarisés sont dans l'ensemble ceux dans lesquels les

ORSTOM Fonds Documentaire

N° 36162 ex 1

Cote 3 P18

M

opérations de "mise en valeur" ont été les plus légères et ceux dont les rapports économiques et sociaux ont été le moins transformés. C'est dans les milieux marqués par le mode de vie urbain, les religions universalistes et l'économie marchande que l'école s'épanouit. Il faut y ajouter une caractéristique particulière aux pays exportateurs de pétrole. C'est leur capacité supérieure de financement propre qui leur a permis de généraliser leur enseignement primaire. Cela dit, les grandes vagues de scolarisation post-indépendance sont retombées et, dans certains cas, ont reflué.

b) On doit noter aussi que la crise de l'école africaine, à laquelle on fait beaucoup référence actuellement comme si elle venait d'apparaître, a été diagnostiquée il y a 26 ans par Ph. Coombs(1) dans son célèbre ouvrage *La crise mondiale de l'éducation* (PUF, 1966), à l'époque justement où, comme on l'a vu, les systèmes africains en particulier poursuivaient une croissance très rapide et dont personne n'envisageait le ralentissement. Cette croissance, qui au demeurant se paye d'énormes déperditions tout au long des cycles, engendre des décalages avec le reste de la société. Coombs est donc le premier à tirer la sonnette d'alarme et à parler crûment de crise il y a déjà un quart de siècle. Il l'analysait comme étant le résultat de la conjonction historique de cinq facteurs: l'afflux d'élèves, la pénurie aiguë de ressources, l'inadéquation des produits et enfin l'inertie et l'inefficacité des systèmes, c'est-à-dire leur incapacité à se réformer.

c) Il faut signaler de plus que ce n'est qu'en 1988 que la Banque mondiale (2) a pris à son compte le terme de crise pour qualifier la situation scolaire en Afrique subsaharienne, mais ce n'est pas par hasard. En effet, au jeu cumulé dans la durée des cinq facteurs identifiés par Coombs sont venus s'ajouter d'autres éléments qui ont exacerbé la crise au point de lui faire changer de nature. La BIRD fait son diagnostic dans les termes suivants :

- les progrès réalisés depuis les années 60 sont gravement menacés, en partie par des phénomènes extérieurs au secteur éducatif, à savoir l'explosion démographique et le ralentissement économique;
- deux problèmes principaux se manifestent : la stagnation des effectifs et la dégradation de la qualité.

Nous voyons ainsi se dessiner les aspects majeurs de la crise actuelle. Non seulement l'offre scolaire des Etats n'arrive pas à suivre une croissance démographique qui se maintient à un niveau très élevé, mais de plus elle s'épuise doublement : d'une part le ralentissement économique amoindrit des capacités déjà étriquées de financement d'une scolarisation aux coûts croissants, ce qui a pour effet de dégrader toute la logistique pédagogique, d'autre part et surtout, cette offre devenue squelettique s'épuise dans le champ social car les populations ne répondent plus à l'appel et les effectifs stagnent quand ils ne régressent pas. D'une crise de l'offre scolaire telle que l'analysait Coombs on est passé à une crise de la demande sociale d'éducation.

d) Quelques remarques enfin doivent être faites à propos de ce qui est considéré comme un des grands symptômes de la crise, et que l'on désigne sous l'appellation "dégradation de la qualité". Les réalités qui pourraient fonder cette assertion maintenant devenue obligatoire sont à examiner avec soin. Il faut en effet veiller à ne pas tomber dans la caricature généralisée, c'est-à-dire inférer que le dénuement matériel des lieux de scolarisation entraîne une égale pauvreté intellectuelle, sans que certains n'hésitent pas à effectuer en parlant de "taux de garderie" au lieu de taux de scolarisation. La question de la "qualité de l'éducation" appelle ainsi trois types de réflexion selon le registre sur lequel on se place :

-dans tous les pays du monde, les systèmes d'enseignement se donnent comme objectif pédagogique principal et comme première étape du processus l'alphabétisation des élèves, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances de base en lecture, écriture et calcul. Or, il faut tenir compte du fait que l'équation scolarisation = alphabétisation n'est résolue dans aucun pays, y compris les pays du Nord. Ces derniers ont commencé -avec difficulté tant l'idée heurtait la raison dominante- à découvrir que dans leurs sociétés, pourtant scolarisées à 100% et à l'intérieur desquelles le recours à l'écrit est devenu indispensable, subsistait un fond significatif d'illettrisme. Ce à quoi l'on pensait que seuls les pays sous-développés étaient voués se rencontrait dans les fières métropoles de l'hémisphère nord. Ceci permet de situer la difficulté de l'ambitieuse entreprise universelle d'alphabétisation.

-quand on parle de "dégradation de la qualité" on se réfère le plus souvent aux conditions d'enseignement, c'est-à-dire les locaux et installations scolaires, les équipements et l'encadrement pédagogiques. Que ces conditions se soient dégradées n'est contesté par personne. En revanche, on ne peut que formuler une hypothèse lorsque l'on affirme que les niveaux d'acquisition des connaissances ont baissé. La Banque mondiale, dans son document de 1988, reste très prudente à ce sujet. Elle parle au conditionnel parce que, dit-elle, "les preuves n'en sont, en grande partie, qu'indirectes : les quantités de facteurs d'éducation aussi indispensables que sont les livres scolaires et le matériel pédagogique ont atteint des niveaux dangereusement bas et l'usage qui en est fait a diminué en proportion de ces autres facteurs que sont le temps des maîtres et les locaux et installations scolaires. On est moins bien renseigné sur le produit de l'éducation, c'est-à-dire les résultats scolaires. Mais les quelques études comparatives qui ont été faites sur la question donnent, pour l'Afrique, des résultats fort préoccupants."(p.2). On se rend compte ici que dire que la situation n'est pas brillante est une chose, dire qu'elle s'est dégradée en est une autre, car l'on manque de repères dans le temps. L'IPE-UNESCO (3), de son côté, rappelle que "il est pratiquement impossible de se procurer des séries chronologiques qui permettraient de vérifier si les niveaux ont effectivement baissé, se sont maintenus ou se sont élevés." (p.154). D'une étude menée récemment en Guinée par l'IPE avec la contribution de l'ORSTOM (4), on peut tirer la conclusion que les niveaux d'acquisitions des élèves du primaire sont effectivement très bas par rapport aux objectifs du cycle, mais que néanmoins la machine pédagogique fonctionne puisque la progression des élèves est réelle dans toutes les matières au cours d'une même année scolaire (des mesures ont été faites au début et à la fin de la 4ème et de la 6ème année du cycle).

-la notion de qualité de l'éducation, et son éventuelle dégradation, ne se limite pas aux aspects qui touchent aux conditions d'enseignement et d'apprentissage et aux performances des élèves. Elle s'étend aussi à la représentation qu'en ont les principaux utilisateurs, les parents d'élèves, expression des différents groupes sociaux qui constituent les pays subsahariens. Les statistiques scolaires comme les mouvements qui se dessinent montrent que les "parents" ne se satisfont plus du service rendu par l'école publique. Leurs attentes et aspirations déçues les poussent à des stratégies alternatives dont les conséquences les plus visibles sont d'une part la stagnation ou la régression des effectifs de l'école officielle, d'autre part la création spontanée d'écoles privées laïques, même en milieu rural (Tchad, Cameroun, Mali), et le développement de l'enseignement privé musulman (pays de la frange sahélienne). Il faut ainsi élargir l'approche de la notion de qualité de l'éducation à l'ensemble des acteurs concernés pour mieux identifier les racines de la crise. La demande sociale d'éducation existe toujours car c'est un besoin fondamental pour toutes les sociétés. Dans les pays subsahariens, cette demande se détourne de l'école publique constituée. Comment en est-on arrivé là ?

## 2. Les principaux ressorts de la crise des systèmes éducatifs

C'est en replaçant dans leur creuset initial tous les facteurs agissant actuellement pour alimenter la crise que l'on pourra repérer les principaux ressorts de celle-ci. Les facteurs signalés par Coombs étaient en germe depuis longtemps. Ils l'étaient structurellement pendant la période coloniale, ils se sont cumulés et conjugués pendant la trentaine d'années qui a suivi les indépendances et un seuil a été dépassé dans le contexte de l'explosion démographique et du ralentissement économique.

On peut mettre en avant trois ressorts structurels de la crise et examiner leur combinaison particulière dans la période contemporaine.

a) Le premier ressort de la crise est celui que constitue un modèle d'enseignement importé qui ne s'est pas réformé et qui continue donc à fonctionner dans sa logique originelle.

Les problèmes que pose actuellement l'école en Afrique subsaharienne sont la conséquence des choix opérés autour des années 60. Ces choix doivent être resitués dans leur contexte : l'héritage colonial pour la distribution géographique, les structures, les contenus et les orientations; les courants d'idées de l'époque (consacrés à la Conférence d'Addis-Abéba en 1962) quant à la liaison scolarisation=développement et l'importance accordée à la croissance des effectifs et aux taux de scolarisation; la forte demande sociale dans les zones transformées par la colonisation. Il faut aussi prendre en compte la logique propre de fonctionnement du système, qui le pousse à persévérer dans son être sur la base des impulsions de départ, tandis que se modifie son environnement démographique, social et économique.

De plus, le primat conféré de puis les indépendances à l'unité des pays, à la construction nationale, à la formation du citoyen, a eu une grande incidence sur le développement scolaire, l'ampleur qu'il a prise et les formes qu'il a épousées, dont un corps unitaire de formations sur l'ensemble du territoire national. C'est une même approche qui permet de comprendre les nombreuses interrogations dont les systèmes d'enseignement font actuellement l'objet, en particulier quand on leur reproche de n'être pas "adaptés aux réalités économiques, sociales et culturelles des pays". En effet, et c'est particulièrement vrai dans les pays francophones, le corps unitaire de formations est à dominante de formation générale et est idéologiquement orienté par et pour le milieu dont il est issu, le milieu urbain. En outre, le dispositif pédagogique, c'est-à-dire la prééminence du personnage du maître, le découpage du temps quotidien, la discipline collective, le système de sanctions, opérant dans un lieu bien délimité et séparé du milieu extérieur, prépare dans une certaine mesure les scolarisés, surtout ceux du milieu rural -le trait a été souvent mentionné- à un autre type de travail, dans d'autres lieux, mais dont les caractéristiques sont analogues. En un mot, la scolarisation prépare (bien ou mal, mais ce n'est pas la question) et continue à préparer le terrain du mode de vie urbain et du mode industriel de production.

b) Le second ressort de la crise est celui que représente le rôle des Etats dans une politique d'imposition scolaire qui ne s'est pas amendée.

Nous nous trouvons là encore dans la logique des origines, celle du grand projet, né aux indépendances et soutenu par les anciens colonisateurs, des Etats-nations, projet de fusion politique et culturelle des groupes sociaux divers inclus dans les territoires issus des découpages coloniaux. On peut ainsi parler d'une obstination des Etats à continuer à imposer un modèle scolaire unique et peu

évolutif qui procède par méconnaissance -ou volonté d'ignorance- du caractère extrêmement divers, nuancé et adaptatif de la demande des groupes sociaux qu'ils rassemblent.

Jusqu'à présent, seules les expressions transversales -on pourrait dire macro-sociales- du caractère contrasté de cette demande, telles que les inégalités régionales ou les inégalités filles-garçons, ont commencé à retenir l'attention des pouvoirs publics, mais sans que les investigations soient poussées plus avant et sans retombées tangibles. Sourds à la demande sociale, les Etats continuent à imposer une offre étriquée et l'on assiste à une recomposition des stratégies éducatives des familles. Celles-ci peuvent prendre les chemins divers du refus, de l'évitement ou du contournement, laissant les Etats à leur caricature. Face à ces contradictions, le discours politique sur l'école est en décalage croissant avec la réalité (cf M. F. Lange) (5).

c) Le troisième ressort de la crise est celui qui est issu de la permanence d'un modèle historique de la production et du salariat.

Ce modèle est celui qui prévalait à l'époque coloniale et dont apparemment la prégnance n'a pu être réduite que partiellement et pour certains secteurs de l'emploi. Le modèle de la production est celui de l'exploitation des ressources locales (minérales et végétales) pour l'exportation avec mise en valeur minimale c'est-à-dire investissements restreints et transformation sur place réduite au nécessaire. Parallèlement fonctionnent un appareil commercial centré sur l'import-export et un appareil administratif chargé de l'encadrement des populations. A ce modèle de production, qu'on qualifie d'économie de rente, correspond un modèle du salariat: essentiellement les manoeuvres salariés des grandes plantations, les agents subalternes et intermédiaires divers des maisons de commerce, les agents subalternes des services administratifs coloniaux, l'ensemble étant coiffé par le personnel colonial expatrié.

Si actuellement on peut repérer des changements certains dans les appareils de production des différents pays par rapport à ce modèle historique, on doit néanmoins constater, surtout dans les pays francophones, la permanence des trois pôles : un secteur primaire à forte intensité de main-d'oeuvre sans qualification et bon marché et tourné vers l'exportation pour le secteur monétarisé, vers la subsistance pour le non monétarisé; un appareil commercial axé sur l'import-export, une présence encore forte de cadres expatriés. Le seul secteur où les changements ont été radicaux est celui des administrations publiques qui ont été entièrement nationalisées, du haut en bas de la hiérarchie.

La permanence structurelle de ce modèle a des conséquences négatives bien connues qui ne sont pas sans rapport avec les systèmes d'enseignement : forte dépendance de la conjoncture économique internationale, trop peu de valeur ajoutée pour dégager des capacités de financement propre, en particulier pour supporter les coûts croissants de la scolarisation (et il n'est pas étonnant de ce point de vue que les pays exportateurs de pétrole aient pu atteindre des niveaux très élevés d'expansion scolaire), et enfin très peu de débouchés moyennement ou très qualifiés, étant donné le faible développement des secteurs secondaire et tertiaire hors fonction publique.

Etant donné les orientations historiques des systèmes d'enseignement, c'est-à-dire comme on l'a vu une dominante de formation générale héritée de la colonisation, sans rapport avec la production agricole et tournée vers le mode de vie urbain, le secteur où doit se réaliser idéalement l'adéquation entre la formation et l'emploi est celui de la fonction publique. Ce dernier, avec sa hiérarchie de grades, reproduit en effet la hiérarchie des formations scolaires et universitaires, la possession d'un niveau dans celle-ci permettant de se voir

assigner une place à un certain niveau dans celle-là. Au fur et à mesure que se sont développés les systèmes scolaires et que les fonctions publiques des différents pays se sont complètement nationalisées, cette adéquation s'est réalisée, au moins sur le plan qualitatif, étant donné la surdétermination que constituent les règles d'accès aux emplois publics. Sur le plan quantitatif, il y a eu adéquation forcée, les Etats gonflant artificiellement ce secteur jusqu'à la pléthore. Les programmes d'ajustement structurel sont venus inverser ces logiques étatiques.

L'action conjuguée de ces trois ressorts s'est poursuivie pendant une trentaine d'années après que Ph. Coombs en eût déjà signalé les effets négatifs. Le caractère particulier de la crise scolaire contemporaine vient du fait que poussés à l'extrême ils ont développé des contradictions insolubles dans un contexte de croissance démographique générale et urbaine rapide et de ralentissement économique. Ces ressorts, donc, ont provoqué des ruptures : rupture de la croyance scolarisation = développement, rupture de l'autorité de l'Etat, rupture de la relation formation-emploi. Il ne reste plus aux familles que l'invention de stratégies nouvelles. C'est ce à quoi nous assistons dans l'effervescence actuelle.

### 3. Quelles perspectives ?

La recomposition des stratégies éducatives des familles est au coeur des changements sociaux contemporains en Afrique au sud du Sahara. Elle ouvre de très larges perspectives et invite pour le moins à la réflexion. C'est en partant de ce qui a provoqué son émergence que quelques observations peuvent être faites.

La première a trait à la responsabilité des pays du Nord, en particulier les anciens colonisateurs, dans la situation actuelle, et au rôle différent qu'ils pourraient jouer pour participer à la remise en question d'un modèle scolaire importé et unique. En Afrique francophone en particulier, il faut requestionner la responsabilité de l'aide française et les pesanteurs induites dans l'incapacité avérée des systèmes scolaires subsahariens à se réformer. Un nouveau type de coopération s'impose. Celle qui se dessinerait (cf le document du Ministère de la Coopération)(6) semble aller dans le bon sens en définissant le principe suivant : *"Le défi d'adaptation des systèmes éducatifs subsahariens est considérable, car avant même d'espérer leur fonctionnalisation dans une logique de développement, il s'agit de retrouver la capacité de leur pilotage. C'est la condition à la fois d'un sauvetage de ces systèmes éducatifs en tant qu'institutions nationales cohérentes et de la pertinence à long terme de l'aide internationale..."* (p.9). Est ainsi proposé un transfert des capacités d'évaluation et d'expertise vers le Sud dans un cadre multilatéral.

La deuxième observation a trait à l'école comme institution nationale. Si les familles africaines développent des stratégies alternatives multiples et complexes, c'est parce qu'elles considèrent que l'école publique constituée ne joue plus justement ce rôle de base. Ce n'est pas la seule rationalité économique qui nourrit les stratégies. La rationalité est également sociale et morale, tout comme la crise. L'école en Afrique doit renouer avec les réalités sociales négligées par les Etats centralisateurs qui persistent à imposer un système éducatif rigide à toutes les populations. Le paradoxe est que si l'école doit être une institution nationale il faut l'instituer, ce qui est différent de l'imposer. Cela veut dire par exemple qu'il ne faut pas encourager les Etats à se désengager de la charge éducative et ne pas laisser ses principaux représentants dans ce domaine - les enseignants - dans un statut très dévalorisé. L'extrême médiocrité du salaire des enseignants a des effets très pervers. dans les campagnes la demande scolaire n'est plus entretenue, dans les villes c'est la corruption scolaire qui est

encouragée. Instituer l'école cela veut dire aussi veiller au principe d'égalité en matière de qualité du service éducatif et au principe d'équité en matière de transferts de charges aux communautés locales.

La troisième observation porte sur les moyens d'une articulation réelle de l'école aux besoins de la société. La solution se trouve à l'extérieur de l'école et la dépasse. C'est toute la question de l'articulation de l'Etat avec la société civile. Cette articulation est en défaut, on l'a vu, et elle est au centre de la crise des systèmes éducatifs. On peut toujours décentraliser la gestion scolaire, on peut aussi effectuer des adaptations régionales, mais on ne réglera pas le fond du problème sans avancer vers une démocratisation réelle. Il ne suffit pas de diffuser le savoir, il faut aussi apprendre à partager le pouvoir.

---

### NOTES BIBLIOGRAPHIQUES

- 1) COOMBS (Ph.). La crise mondiale de l'éducation, Paris, PUF, 1966.
- 2) BIRD. L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion, Washington, D.C., 1988.
- 3) CAILLODS (F.). Les perspectives de la planification de l'éducation, Paris, UNESCO:IIPE, 1989.
- 4) MARTIN (J.Y.). Le fonctionnement et les résultats de l'enseignement primaire en Guinée. Paris, UNESCO:IIPE, 1990.
- 5) LANGE (M.F.). Systèmes scolaires et développement: discours et pratiques, in *Politique Africaine*, n°43, oct. 1991.
- 6) MIN. DE LA COOPERATION ET DU DEVELOPPEMENT, Enseignement et formation en Afrique subsaharienne. Orientations de la coopération française. Paris, 1992.