

Introduction

Dynamiques scolaires contemporaines au Sud

Marie-France Lange *

Trente ans après le célèbre livre d'Ivan Illich [1971], nous sommes bien loin du projet de *déscolariser la société*: tant au Nord qu'au Sud, l'École reste une institution centrale qui assure formation et socialisation et à laquelle peu d'enfants échappent encore. Partout, les temps de la scolarité s'allongent et l'adhésion inconditionnelle à l'École gagne de nouveaux adeptes. Au Sud, *l'institution de l'École* [Lange, 1998] se poursuit et, à l'exception des zones rurales de certains pays d'Afrique, l'éducation primaire universelle s'impose comme *mode de garde, de formation et de socialisation* des enfants.

Les discours sur l'école se sont uniformisés [Lange, 1991] et la notion de crise de l'éducation tant évoquée [Coombs, 1968; 1989] n'a plus guère de portée heuristique du fait de la permanence de la dite « crise » et de la récurrence des thématiques qui lui sont liées. Les inadaptations successives des systèmes éducatifs – mises en exergue par certains auteurs [Coombs, 1989] – n'empêchent pas *l'institution de l'École*. Aux crises de confiance dans l'école (et de désaffection vis-à-vis d'elle), succèdent invariablement des périodes consensuelles, parfois caractérisées par des pratiques d'acharnement scolaire. L'opposition à l'école formelle qui, pour partie, a suscité les mouvements pédagogiques *d'éducation non formelle*¹, puis la création parallèle des *écoles non formelles*, ne cesse de renaître de ses cendres, du fait que ces nouvelles écoles tendent très vite à se formaliser et à s'intégrer dans le système formel. En fait, les écoles non formelles alimentent régulièrement le système scolaire officiel. L'institution scolaire semble ainsi engloutir toutes les expériences éducatives qui se sont d'abord pensées comme des expériences de rupture (ou des expériences parallèles) par rapport aux systèmes scolaires officiels.

De plus, la mondialisation atteint le champ scolaire [Carton, Tawil (eds), 1997]: elle accentue ce processus d'uniformisation et de croissance de la démographie scolaire. Les théories néolibérales s'imposent dans le champ scolaire et influent sur l'élaboration des politiques d'éducation [Vernières, 1999]. À la faveur des grandes

* Sociologue, chargée de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD).

1 La notion d'éducation non formelle est née dès les années soixante-dix. Elle concerne essentiellement la formation d'adultes et s'apparente à l'éducation extrascolaire; la naissance des écoles non formelles est plus récente: ces écoles sont destinées à des enfants ou des jeunes d'âge scolaire qui n'ont pas été scolarisés ou ont été déscolarisés précocement.

conférences internationales, la demande en éducation, y trouvant un nouvel aliment, crée sa propre dynamique et ne s'exprime plus que par une course effrénée vers plus d'école et de meilleure qualité : hors de l'école, point de salut ! Mais ce consensus général masque à la fois le maintien ou l'accroissement des inégalités scolaires et la naissance ou l'extension de poches de *déscolarisation*. Les questions, dorénavant, sont celles du retard scolaire d'une population donnée, des raisons de la scolarisation [Guth, 1997] ou de la non-scolarisation des enfants [Gérard, 1997; Martin, 1972; Pilon, 1996], ou de la marche trop lente vers l'universalisation de l'école [Yaro, 1994], ou des critères de qualité de l'éducation scolaire [Martin, Ta Ngoc Châu, 1993]. La nouvelle donne mondiale est prise en compte par les analyses portant sur les réformes scolaires [Buchert, 1998] ou sur le financement de l'éducation [Eicher, 2000²], voire sur le « marché de l'éducation » [Hirsch, 1995]. Au sein de ce « marché mondial de l'éducation³ », l'aide bilatérale en faveur des pays du Sud peut apparaître comme autant de « parts de marchés » à conquérir [Pilon, 2000].

Les articles réunis ici analysent les évolutions récentes des politiques scolaires des pays du Sud, quels que soient leurs acteurs (politiques nationales, politiques des institutions internationales, des coopérations bilatérales...). Le poids de ces diverses interventions est tel que les stratégies d'éducation des populations sont dorénavant plus des réponses à ces politiques d'imposition d'un ordre scolaire mondial qui semble fixer les règles du jeu que des stratégies autonomes. L'éventail assez large d'*expériences éducatives* (en Asie, en Amérique latine ou en Afrique) présentées ici permet de saisir, dans la tradition de *l'éducation comparée* [Lê Thàn Kôi, 1981], les différents chemins empruntés vers l'universalisation de l'éducation scolaire. Les trois degrés de l'enseignement (primaire, secondaire ou supérieur) sont pris en compte : en effet, aucun niveau d'enseignement n'échappe aux réformes en cours. Ces réformes, significatives de mouvements sociaux particuliers ou de politiques nationales, signalent les transformations globales générées par l'émergence de nouveaux rapports à l'École. Les politiques éducatives et les transformations du champ scolaire sont analysées comme à la fois déterminantes et déterminées par rapport aux évolutions sociales, économiques ou politiques.

Ce numéro propose aussi de poursuivre le dialogue entre les différentes disciplines (sociologie, sciences politiques, démographie, anthropologie), déjà engagé [Lange, Martin (éd.), 1995], ce qui permet d'élargir la thématique et la problématique de l'étude de l'évolution des systèmes scolaires des pays du Sud.

Les années quatre-vingt-dix sont marquées par la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (Jomtien, mars 1990) qui a suscité de nombreuses initiatives, tant de la part des pays du Sud que des bailleurs de fonds (institutions multilatérales, coopération bilatérale, organisations non gouvernementales), stigmatisant l'imposition d'un modèle scolaire universel. Les politiques d'éducation mises en place ces dernières années ont été influencées par l'élaboration d'*une conception plus large de*

2 Voir aussi les nombreux travaux sur le financement de l'éducation des pays du Sud réalisés par les chercheurs de l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (Iredu).

3 En juin 2000, le « marché mondial de l'éducation » s'est tenu au Canada.

l'éducation et par *l'instauration d'un consensus* autour de la priorité, à la fois éthique et économique, à accorder à l'éducation. 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 (Boutrolle et Moustier; Charlier et Pierrard). La nécessité du *partenariat* a été clairement proclamée: 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, cette décennie est marquée par le retrait des États et par le développement des logiques du marché pénétrant de plus en plus souvent le champ scolaire, comme le montrent les articles relatifs au Viêt-nam et à la Chine (Martin; Nguyen Tri). 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 (Chine, Viêt-nam). 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 (Deleigne⁴).

Le retrait de l'État se traduit aussi par la mise en place ou par le renforcement des politiques de décentralisation (Bamberg; Charlier et Pierrard; Cury). Ce processus de décentralisation est toujours affiché comme facteur de démocratie et de prises de responsabilité par les communautés. Mais, là aussi, l'analyse comparative des études de cas présentées ici montre toute l'ambiguïté de la décentralisation (Charlier et Pierrard) et les effets négatifs de la gestion communautaire (Martin), l'une et l'autre opérant de manière simultanée et cumulative aux dépens des populations ou des communautés les plus défavorisées: supposées promouvoir la démocratie à la base, elles apparaissent le plus souvent comme « imposées » par les institutions internationales (Charlier et Pierrard; Deleigne), comme « suggérées » par les grandes ONG, et comme des réponses aux exigences de la globalisation (Villa Lever) ou « déterminées » par l'adhésion à l'économie libérale (Martin; Nguyen Tri).

Ces différentes approches permettent à la plupart des auteurs de reposer la question du rôle de l'État (Bamberg; Charlier et Pierrard; Cury; Martin; Nguyen Tri; Villa Lever) quel que soit le système politique en place (État centralisé ou État fédéré). L'abandon par les États de leurs devoirs et prérogatives en matière éducative engendre l'accroissement des disparités régionales et des inégalités sociales, d'une part, et les échecs patents de la généralisation de l'instruction primaire, d'autre part: partout, des catégories sociales ou des minorités ethniques ne peuvent avoir accès à l'école du fait de leur marginalisation sociale, économique ou politique. Les inégalités se reproduisent au sein de systèmes scolaires qui répondent plus volontiers aux lois du marché qu'à celles du service public. La notion de service public tend d'ailleurs à disparaître, tout comme celle

4 Le cas de Madagascar ici présenté (Deleigne) n'est pas unique: en Afrique, la Côte d'Ivoire, Madagascar, le Mali, le Sénégal, le Tchad ou le Togo ont aussi connu un développement rapide de ce nouveau type d'écoles.

d'instruction publique⁵ pour faire place à des systèmes semi-privés (Bamberg) ou semi-communautaires (Deleigne) où règne une confusion propice à la négation du droit à l'éducation (que, seuls, peuvent garantir les États). Les exemples vietnamien et chinois offrent, à ce titre, des images caricaturales des confusions nées des tensions entre idéologie libérale et rôle de l'État : les écoles « privées » y sont ainsi dénommées « écoles fondées par le peuple » (Martin) ou, de façon encore plus confuse, « fondation populaire » ou bien « fondation par les forces sociales » ou encore « écoles privées » (Nguyen Tri). La confusion est telle que certains auteurs utilisent l'expression de « semi-public » (Nguyen Tri), quand d'autres parlent de « semi-privé » (Bamberg), ou de « communautaire » (Deleigne) ou encore de « privatisation » de l'enseignement public. Or cette confusion terminologique est loin d'être neutre car, non seulement elle permet d'occulter l'accroissement des inégalités scolaires lié à la *diversification du champ scolaire* [Lange, Diarra, 1999], mais, de plus, elle attribue la responsabilité de la non-scolarisation des enfants aux familles, censées profiter des nouvelles « libertés » en matière de scolarisation.

Sous l'effet de cette privatisation accrue des systèmes éducatifs, les stratégies familiales s'affranchissent de plus en plus de la tutelle de l'État. Outre la différenciation croissante entre le privé et le public, observable en milieu urbain, on constate (dans l'ensemble des pays du Sud) la reproduction du clivage entre milieux urbains et milieux ruraux, la permanence de poches régionales d'analphabétisme et de sous-scolarisation (Deleigne; Martin; Nguyen Tri) et souvent l'accroissement des inégalités scolaires entre les pays du Sud (Boutrolle et Moustier). Certaines zones rurales sont dorénavant affectées par des phénomènes de déscolarisation qui indiquent une tendance à l'augmentation de la non-scolarisation (Martin). Enfin, la privatisation de l'enseignement et les logiques du marché accentuent les signes de détérioration de la morale publique : même les systèmes scolaires autrefois peu atteints par les pratiques frauduleuses (achat de notes, achat de sujets d'examen, établissement de faux diplômes, de faux certificats, etc.) sont aujourd'hui touchés par ces phénomènes (Martin) et l'argent permet souvent d'échapper aux normes académiques requises (Nguyen Tri) ou, à l'opposé, de ne pas scolariser son enfant (Deleigne). C'est aussi l'argent qui permet aux familles blanches d'Afrique du Sud de maintenir les enfants noirs hors des anciennes écoles blanches (Bamberg). Les États qui délèguent une partie de la charge financière de l'investissement éducatif aux populations se trouvent de la sorte privés des moyens de leurs politiques. L'évolution des systèmes éducatifs s'inscrit ainsi selon des processus divers et parfois chaotiques, générés par des *politiques étatiques* – souvent centralisées, mais de plus en plus dépourvues de moyens – et par des *stratégies familiales* diverses selon les sociétés et les appartenances sociales [Lange et Martin (éd.), 1995].

L'influence des théories économiques libérales tend à provoquer la *refondation* des systèmes éducatifs en fonction de dynamiques sociales multiples et des politiques scolaires pour partie suscitées par les organisations internationales qui sont

5 Françoise Ropé et Lucie Tanguy [1994] ont montré que le glissement sémantique des notions « exprime et occulte tout à la fois des changements dans les pratiques sociales ».

les porte-drapeaux de ces théories libérales (Boutrolle et Moustier; Charlier et Pierrard). En Afrique, des programmes décennaux sont « imposés », en contrepartie de financements [Cuenin, 1998], et les mesures ou réformes se succèdent au gré de ces financements extérieurs (double vacation, réforme des méthodes pédagogiques, du contenu des programmes, allègement des programmes, transformation des méthodes d'évaluation des élèves, politique en faveur de la scolarisation des filles⁶...). L'influence de l'aide internationale sur l'évolution des systèmes scolaires est souvent déterminante (Boutrolle et Moustier; Charlier et Pierrard), y compris sur la définition même d'une politique nationale d'éducation, à laquelle se substituent le saupoudrage de moyens et des objectifs sectoriels à court terme (Boutrolle et Moustier).

La volonté d'accroître la participation de tous les acteurs sociaux (parents d'élèves, associations, collectivités territoriales, entreprises privées...), *la privatisation de l'enseignement et les processus de décentralisation* constituent donc les piliers des réformes en cours inspirées par le *dogme du retrait de l'État* au profit de l'initiative privée ou de l'initiative « communautaire » qui ont, de ce fait, multiplié les créations d'écoles. Face à toutes ces initiatives, certains États (en particulier les États africains) commencent à percevoir les dangers de ce *mouvement centrifuge incontrôlé* et tentent de recenser, d'organiser et d'uniformiser les différentes initiatives en *un mouvement centripète* mais sans pouvoir, en l'absence de moyens financiers adéquats, donner à celui-ci une force suffisante. D'autres, comme la Chine ou le Viêt-nam, tentent cependant de maintenir un contrôle strict, en dépit du développement du « privé » (Nguyen Tri) ou de « l'autogestion des finances » (Martin). Mais 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 (Bamberg; Deleigne; Charlier et Pierrard; Martin; Nguyen Tri), les populations étant de plus en plus sommées d'investir dans la scolarisation de leurs enfants.

Les politiques scolaires des pays du Sud sont donc de plus en plus influencées par la mondialisation. Le thème de l'éducation comme réponse nécessaire à la mondialisation (Antheaume; Charlier et Pierrard; Martin; Nguyen Tri) ou à la globalisation (Villa Lever) est souvent invoqué et le domaine scolaire s'empare des termes de l'économie libérale (flexibilité, efficacité, compétence...) (Villa Lever⁷): le droit à l'éducation disparaît au profit des valeurs de la compétition économique internationale, laissant sur le bord du chemin son lot d'exclus et de « déclassés » (Villa Lever).

6 Mais, en raison de la libéralisation du « marché éducatif », l'imposition de ces réformes se heurte aux stratégies familiales d'éducation: ainsi par exemple en Afrique, les enfants issus des couches urbaines aisées échappent à la double vacation du fait de leur inscription dans des écoles privées. L'autonomie financière de ces « nouvelles écoles privées » leur permet d'éviter ou de contourner les réformes engagées, celles-ci entretenant en quelque sorte la dynamique de création d'écoles privées en suscitant des stratégies d'évitement des écoles publiques.

7 Ce thème a particulièrement bien été abordé dans l'ouvrage collectif de F. Ropé et L. Tanguy (dir.) [1994]. Les contributions démontrent que la notion de compétence signale un changement réel dans les pratiques sociales, et en quoi et comment ce changement s'est introduit dans deux sphères au demeurant *autonomes*, celle du travail et celle de l'éducation.

La diversification du champ scolaire induit ainsi une hiérarchisation sociale des établissements éducatifs en fonction des financements et des acteurs privés qui les engagent. Mais se pose la question de la pérennité des investissements et du renouvellement des financements. Si l'effervescence sociale engendrée par la libéralisation du secteur éducatif a pu susciter l'appropriation de l'école par différentes couches sociales, néanmoins on perçoit déjà des signes de rupture (difficultés financières de certaines écoles communautaires, endettement durable de certaines communautés, retrait des enfants de l'école pour raisons financières, faillite des petits entrepreneurs privés qui n'arrivent pas à rentabiliser leur école...), ce qui explique l'instabilité chronique des nouvelles écoles (Nguyen Tri). L'origine et la destination des financements doivent donc être étudiées comme éléments discriminants des politiques d'éducation ou des stratégies des différents acteurs intervenant au sein du champ éducatif.

De plus en plus, le rôle déterminant imputé à l'économie occulte le rôle politique des systèmes scolaires. Cependant, certains articles abordent ce thème dans sa dimension historique (Martin; Nguyen Tri) et rappellent qu'avant d'être « le moteur du développement économique » ou la condition nécessaire à la modernisation des systèmes de production (Villa Lever), l'école fut aussi appréhendée comme une arme politique (Martin; Nguyen Tri). En Afrique du Sud, sous l'apartheid, la lutte politique s'est dirigée contre l'école (boycott), pour, ensuite, sous le régime démocratique, investir les murs des écoles qui dorénavant parlent de démocratie, du droit des enfants et du droit à l'éducation (Antheaume). Au Brésil, les théories éducatives qui ont longtemps été liées à la lutte contre la dictature [Freire, 1978] influencent encore de nos jours, à la faveur du retour à la démocratie, des lois sur l'éducation qui assignent un rôle politique à l'école (Cury).

Les années quatre-vingt-dix ont été aussi marquées par des évolutions politiques brutales: certains pays ont connu récemment des bouleversements politiques (conflits armés, crises institutionnelles, processus de démocratisation...) avec des conséquences immédiates sur les systèmes scolaires (Antheaume; Bamberg; Cury). Les processus de démocratisation apparaissent à la fois comme porteurs de politiques éducatives ambitieuses et de mouvements sociaux favorables au développement de la scolarisation [Lange, Diarra, 1999]. Si ces moments privilégiés permettent d'instaurer un consensus entre l'État et les populations, mobilisés pour un projet commun scolaire ambitieux (Cury), les conflits d'intérêts resurgissent dans l'application des réformes (Bamberg) et les avancées supposées de la démocratie dans le champ scolaire (pouvoir des communautés, décentralisation) peuvent engendrer des pratiques de ségrégation et d'exclusion (Bamberg; Charlier et Pierrard).

Même si le bilan des années « Jomtien » (1990-2000) est souvent jugé de façon négative (engagements non tenus, inégalités scolaires persistantes, développement trop lent de la scolarisation ⁸...), ces années peuvent être considérées

⁸ Voir à ce sujet les critiques émises lors du Forum de Dakar (2000). Un bilan très critique de la décennie a été effectué pour ce Forum (reproduit en partie sur le site web de l'Unesco).

comme décisives au plan idéologique. Tout comme elle s'est imposée au Nord, la forme scolaire de l'éducation s'impose au Sud, d'autant plus rapidement que les effets de la mondialisation sur l'évolution des systèmes scolaires s'accroissent. Le degré de dépendance des pays du Sud par rapport aux pays du Nord et aux organisations internationales (Banque mondiale, Unesco, etc.), s'il tient pour partie aux capacités financières de ces pays et donc à leur capacité d'autonomie plus ou moins relative par rapport aux aides étrangères, est aussi fonction de l'idéologie libérale triomphante.

L'analyse comparative permet de montrer comment, sous l'influence conjuguée des rapports entre États et sociétés ou entre États du Nord et États du Sud, le champ scolaire du Sud s'unifie ou se diversifie sous l'effet d'un double mouvement centripète et centrifuge. Elle permet d'identifier les politiques scolaires et les dynamiques sociales présidant au développement et à la transformation des écoles du Sud. Par-delà les différences historiques, économiques et politiques des pays étudiés, face au schéma universel d'un ordre éducatif mondial qui semble s'imposer 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, les politiques nationales d'éducation restent donc sous l'influence conjuguée du politique (national et international), d'une part, et des initiatives sociales promues par les sociétés civiles, d'autre part.

BIBLIOGRAPHIE

- BUCHERT L. [1998], *Education Reform in the South in the 1990s*, Paris, Unesco, 415 p.
- CARTON M., TAWIL S. (eds) [1997], « Economic Globalization and Educational Policies », n° spécial, *Prospects – Quarterly Review of Comparative Education*, XXVII (101), mars.
- COOMBS P. [1968], *La Crise mondiale de l'éducation : analyse de systèmes*, Paris, Puf.
- COOMBS P. [1989], *La Crise mondiale de l'éducation*, Paris, De Boeck université, 373 p.
- CUENIN S. [1998], « Les programmes décennaux de l'éducation de base : un volontarisme pragmatique ? », X^e Congrès mondial des sociétés d'éducation comparée, Le Cap, 12-17 juillet, 11 p.
- EICHER J.-C. [2000], « The financing of Education: an Economic Issue ? », *European Journal of Education*, vol. 35 (1): 33-44.
- FREIRE P. [1978], *L'Éducation : pratique de la liberté*, Paris, Le Cerf, 4^e édition, 154 p.
- GÉRARD É. [1997], *La Tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala, 274 p.
- GUTH S. [1997], *Lycéens d'Afrique*, Paris, L'Harmattan, 318 p.
- HIRSCH D., [1995], « School Choice and the Search for an Educational Market », *International Review of Education*, 41 (3-4): 239-257.
- ILLICH I. [1971], *Une société sans école*, Paris, Seuil, 221 p.
- LANGE M.-F. [1991], « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, 43: 105-121.
- 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., DIARRA S.O., [1999], « École et démocratie: l'« explosion » scolaire sous la III^e République au Mali », *Politique africaine*, 76, décembre: 164-172.
- LANGE M.-F., MARTIN J.-Y. (éd.) [1995], « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, 31 (3): 563-737.

- LÊ THÀNH KHÔI [1981], *L'Éducation comparée*, Paris, Armand Colin, 315 p.
- MARTIN J.-Y. [1972], « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, LIII, juillet-décembre : 337-362.
- MARTIN J.-Y., TA NGOC CHÂU [1993], *La Qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas*, Paris, Institut international de planification de l'éducation, 294 p.
- PILON M. [1996], « Genre et scolarisation des enfants en Afrique », in T. Locoh, A. Labourie-Racapé, C. Tichit (éd.), *Genre et Développement : des pistes à suivre*, Documents et manuels du Ceped n° 5, Paris, Ceped : 25-34.
- PILON M. [2000], « La coopération éducative de la France au Burkina Faso », in *Observatoire permanent de la coopération française 2000*, Paris, Karthala.
- ROPÉ F., TANGUY L. (dir.) [1994], *Savoirs et Compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, 243 p.
- VERNIÈRES M. [1999], « Politiques d'éducation et libéralisme », *Revue Tiers-Monde*, XL (157), janvier-mars.
- YARO K. Y. [1994], *Pourquoi l'expansion de l'enseignement primaire est-elle si difficile au Burkina Faso ? Une analyse sociodémographique des déterminants et des perspectives scolaires de 1960 à 2006*, thèse de doctorat en démographie, université de Paris-I Panthéon-Sorbonne, Idup, 391 p.