

Marie-France LANGE
Centre ORSTOM B.P. 2528
BAMAKO MALI

**Communication pour le séminaire de Royaumont
(9-11 janvier 1995)
(préparation du sommet de Copenhague)**

**Crise économique et recomposition du champ scolaire :
l'Ecole africaine en questions**

Marie-France LANGE,
chargée de recherches, sociologue, ORSTOM

Le développement des systèmes scolaires semble aujourd'hui remis en cause par la crise financière et économique qui sévit dans la plupart des pays africains. Après deux décennies d'expansion, la période actuelle est caractérisée par une stagnation, voire un recul de la scolarisation, dans la plupart des pays africains. Il s'agit donc de comprendre les raisons de cette involution. Comment sommes-nous passés d'une période d'expansion — pour ne pas dire d'explosion — des effectifs scolaires à une période de déflation ? Etablir le diagnostic de cette situation, évaluer les conséquences de la transformation du champ scolaire, tant du point de vue quantitatif que qualitatif, constitueront les objectifs de cet exposé.

Fonds Documentaire ORSTOM



010020488

Fonds Documentaire ORSTOM
Cote : Bx 20488 Ex : 1

1. SYSTEMES SCOLAIRES ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE

Dès leur mise en place en Afrique, les systèmes scolaires furent étroitement liés aux conditions économiques des pays. Durant l'époque coloniale, il s'agissait à la fois de freiner la demande scolaire — de sorte que le coût de l'enseignement n'excède pas les possibilités budgétaires des colonies — et d'assurer une formation de base permettant la production d'un certain nombre d'employés subalternes, nécessaires au fonctionnement de l'administration et des entreprises européennes. L'objectif principal demeurait le développement économique et les investissements utiles à une économie de traite (infrastructures : routes, ponts...) ont toujours primé les investissements sociaux et culturels. L'avènement de l'ère des indépendances transforme profondément les relations entre système économique et système scolaire : le développement de la scolarisation devient un objectif en lui-même et n'est plus soumis aux contraintes économiques et financières.

A l'opposé des gouvernements coloniaux qui pensaient l'Ecole en terme de coût, les dirigeants africains posèrent comme postulat qu'elle était source de richesses économiques. L'Ecole devint pour deux décennies (1960-1980) « *le moteur du développement* » (LANGÉ, 1991). Cette perception de l'Ecole (appréhendue comme l'instrument privilégié du développement) est présente de la Conférence d'Addis-Abeba à celle d'Harare. La Déclaration de Harare l'exprime clairement, avec un concept nouveau, celui de développement autonome : « *L'éducation, qui assure une double fonction de continuité et de progrès, est l'un des instrument les plus puissants d'un tel développement* » (Harare, 1982).

Cette conception fait référence aux différentes fonctions que le système scolaire est censé remplir : formation supérieure des cadres de la nation et éducation de base permettant « *de former des hommes et des femmes dotées de qualifications utiles et montrant des attitudes favorables au progrès de la société et capables d'innover* » (Harare, 1982). Dans un premier temps, ce fut essentiellement la formation des cadres qui retint l'attention, car il était impératif d'assurer la relève des cadres coloniaux. Il s'en suivit le développement rapide de l'enseignement primaire et, surtout,

« l'explosion » des enseignements secondaires qui, dans certains pays, étaient presque inexistantes en 1960. A partir des années 1970, ce fut l'enseignement supérieur qui connut la plus forte expansion, celle-ci se prolongeant jusqu'à nos jours par l'extension des cursus universitaires.

En Afrique, toutes les réformes scolaires, qui se sont succédées, ont prôné — avec un enthousiasme certain — l'expansion rapide de la scolarisation, de l'éducation primaire à l'enseignement supérieur. Les premières, réalisées aux lendemains des indépendances (Guinée, Mali), se situèrent essentiellement au niveau politique, car il s'agissait de poser les bases d'un système scolaire en rupture avec l'Ecole coloniale. Les secondes sont issues de l'effet conjugué d'une volonté d'indépendance économique et politique qui, pour certains pays, devait reposer sur une politique culturelle autonome (Bénin, Nigeria, Togo...). Ces réformes furent concomitantes des grands investissements économiques des années 1970, impulsés par des économies de traite florissantes qui permettaient de créer les enveloppes budgétaires nécessaires au financement aux projets éducatifs.

Les relations entre le secteur économique et le secteur éducatif étaient alors clairement définies. On peut citer le cas du Togo, représentatif des rapports entre l'économique et l'éducatif. Le pays accède à l'indépendance le 27 avril 1960, mais ce n'est qu'en 1973 qu'une réforme de l'enseignement est élaborée (MINISTERE DE L'EDUCATION, 1973). Cette réforme est promulguée le 6 mai 1975 et l'*Ecole nouvelle* voit alors le jour¹. Il est utile de rappeler ici les conditions de l'élaboration de la réforme. Le discours prononcé, en 1973, par Benoît Yaya Malou, ministre de l'Education nationale, lors de l'ouverture de la session du Conseil supérieur de l'Education nationale chargé d'élaborer la réforme de l'enseignement, indique clairement quels sont les soubassements et les objectifs de cette réforme. Dans ce discours, il met l'accent sur l'utilité de l'éducation : « *Il n'est un secret pour personne que l'Education est de plus en plus aujourd'hui l'objet de préoccupation des Etats Africains. D'une part parce que nos jeunes voient en elle le moyen de satisfaire leurs légitimes aspirations, leur soif de savoir et leur désir de bien-être, d'autre part parce que les Etats Africains eux-mêmes considèrent que c'est elle qui leur permettra de*

vaincre le sous-développement qui caractérise les économies de leurs pays/.../. On ne se demande donc plus si l'Education est un facteur de développement socio-économique, on s'interroge plutôt dans nos pays sous-développés sur le point de savoir comment elle peut contribuer davantage et d'une manière harmonieuse à ce développement. C'est donc tout le problème de la planification de l'Education et la Réforme des systèmes éducatifs qui se trouve ainsi posé »². Ainsi les trois principes fondateurs de l'Ecole nouvelle furent-ils les suivants : « une école démocratique, une école plus rentable, une école adaptée au milieu en développement ». Dans la plupart des pays africains, les réformes scolaires furent ainsi liées de façon directe au développement économique ; au Mali comme au Cameroun, on retrouve les mêmes rapports entre croissance de la scolarisation et progrès économique (GERARD, 1989 ; MARTIN, 1970).

L'ambiguïté des propos sur l'Ecole repose à la fois sur la négation des conditions politico-économiques et sur la méconnaissance des interactions de l'Ecole et de la société. Est-ce l'Ecole qui influe sur les comportements ou bien la société qui détermine à son image le système d'enseignement ? L'Ecole pouvait-elle être « le moteur du développement » au sein de sociétés qui ont été caractérisées par « l'inertie des structures politiques, économiques et intellectuelles » (MBEMBE, 1990) ? Par ailleurs, la crise économique et financière, conjuguée avec la mise en place des programmes d'ajustement structurel, remet de plus en cause les projets éducatifs des Etats (développement de la scolarisation, programme d'alphabétisation, formation professionnelle) et pose de façon crue le problème du financement de ces projets.

¹ Ordonnance n° 16 sur la réforme de l'enseignement, Lomé, le 6 mai 1975.

² Allocution prononcée par Benoît Yaya Malou, ministre de l'Education nationale, in « Projet de réforme de l'enseignement au Togo », (MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 1973, pp. I-IV).

2. CROISSANCE DEMOGRAPHIQUE, CRISE ECONOMIQUE ET DESCOLARISATION

Entre 1970 et 1980, la population de l'Afrique subsaharienne a crû en moyenne de 2,9 % par an, et elle pourrait croître de 3,2 % par an entre 1980 et la fin du siècle (BANQUE MONDIALE, 1988 ; UNESCO, 1993). Selon ces mêmes sources, la population d'âge scolaire —primaire et secondaire— devrait augmenter de 3,3 % par an. Or, entre 1970 et 1980, les effectifs scolaires ont crû de 8,9 % par an, ce qui a permis aux pays africains d'améliorer leurs taux de scolarisation. Mais les difficultés économiques ont, depuis les années 1980, ralenti la croissance des effectifs scolaires et, entre 1980 et 1983, ceux-ci n'ont progressé que de 2,9 % par an, soit une progression inférieure à celle que connaît la population scolarisable (3,3 % par an). Les taux de scolarisation de certains pays africains ont ainsi connu des baisses sensibles, et l'on a pu parler à ce sujet de déscolarisation (LANGE, 1991).

La situation actuelle est délicate, car la population africaine est jeune. Pour chaque enfant scolarisable (tranche d'âge de 6 à 14 ans), on ne compte que deux adultes d'âge actif (15 à 64 ans), ce rapport étant de 1 pour 5 dans les pays développés³. En 1990, il s'élève à 49 % en Afrique subsaharienne, à 33 % pour l'ensemble des pays en développement et 20 % pour l'Europe-URSS (BANQUE MONDIALE, 1988). Les conséquences sont les suivantes : le coût élevé de la scolarisation par actif, les difficultés de recrutement des enseignants. Pour pouvoir scolariser l'ensemble des enfants africains âgés de 6 à 14 ans, il faudrait, sur la base d'un maître pour 40 enfants, qu'un adulte alphabétisé actif sur 40 soit enseignant à temps complet (ce rapport est de 1 pour 200 dans les pays développés). L'accroissement conjugué des contraintes démographiques (croissance et structure de la population) et des contraintes économiques (liées aux politiques d'ajustement structurel) ne semble pas en voie d'être maîtrisé : comment en période de crise économique accueillir de plus en plus d'enfants à l'Ecole ?

³ Ce rapport est dénommé rapport de dépendance économique des scolaires et se définit comme le rapport (exprimé en %) de la population âgée de 6 à 14 ans à la population active.

Cependant, à partir des années 1980, les économies africaines, fragilisées par la baisse des cours des matières premières et l'inadaptation ou la mauvaise gestion des cours des entreprises d'Etat, tombèrent, les unes après les autres, sous la férule du FMI. Comme A. Mbembe l'écrit de façon plus crue : « *Entre 1983 et 1987, les recettes à l'exportation ont enregistré une chute de 2 milliards 77 millions de dollars. Durant la période allant de 1980 à 1987, les cours ont baissé de 38 % pour le cacao, de 41 % pour le café, de 16,6 % pour le sucre, de 80 % pour le bois, de 57,4 % pour les noix de palme, et de 46,7 % pour le phosphate. Mais ce que, simultanément, l'on doit bien se garder d'oublier, c'est que l'inertie des structures politiques, économiques et intellectuelles, bref, l'exercice du pouvoir à l'état brut, ont dans tous ces pays, causé autant de destruction et de violence que les défaveurs de l'environnement international* ». Ce sont ces facteurs de crise financiers, économiques et politiques qui vont frapper de plein fouet les systèmes scolaires, provoquant une stagnation ou une baisse des effectifs scolaires. Ce phénomène que nous avons dénommé « déscolarisation »⁴ est dû d'une part à la diminution des entrées (non scolarisation des enfants à l'entrée du système), d'autre part à l'augmentation du nombre des abandons (retrait des enfants en cours d'étude).

⁴ Voir nos travaux antérieurs sur la déscolarisation.

3. LES CONSEQUENCES DE LA DESCOLARISATION : LA REMISE EN CAUSE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE ET LA RECOMPOSITION DU CHAMP SCOLAIRE

Le recul — ou la stagnation — de la scolarisation est un fait certain dans un grand nombre de pays africains. C'est dire que les importants progrès réalisés de 1960 à

1980 ont été en partie remis en cause par les années de déscolarisation. Nous sommes bien loin aujourd'hui des objectifs fixés lors de la Conférence d'Addis-Abéba et de l'enthousiasme des premières réformes scolaires, qui envisageaient la scolarisation primaire universelle dès le début des années 1980. La scolarisation primaire proche de 100 % n'est-elle pas devenue un mythe ?

Le phénomène de déscolarisation, qui atteint dorénavant un grand nombre de pays africains (Ghana, Guinée, Mali, Sénégal, Togo...), laisse les gouvernements sans réponse adéquate, se caractérise par une crise des interventions publiques dans le domaine de l'éducation et par la délégation des pouvoirs en matière de politiques d'éducation au profit des bailleurs de fonds (Banque mondiale, coopération bilatérale...). Si l'Ecole apparaît du point de vue quantitatif (nombre d'enfants scolarisés) en recul, les changements observés ne se limitent pas à ce seul aspect quantitatif. Le champ scolaire se décompose, se recompose selon des modalités complexes : la diversification des pratiques scolaires, favorisée par le désengagement des Etats, s'impose. La planification scolaire fait place aux stratégies familiales d'éducation, d'une certaine façon, en rupture avec l'idéologie scolaire jusque-là en vigueur.

Le refus de l'Ecole, le développement spectaculaire de l'enseignement privé laïque, des écoles coraniques ou des médersas, des écoles « communautaires » remettent en cause la notion d'instruction publique. L'accès à l'Ecole devient problématique dans certaines zones rurales et dans les zones urbaines périphériques (LANGE, MARTIN, 1993). Le retrait financier des Etats (les parents d'élèves sont souvent contraints de construire, d'entretenir les locaux scolaires, de rémunérer les enseignants, d'acheter le matériel scolaire) conjugué avec la politique de privatisation de l'enseignement, promue

processus d'exclusion et de ségrégation scolaires. Le développement de l'enseignement privé-laïc ne s'adresse qu'à la demande scolaire solvable et une scission s'opère de plus en plus entre ceux qui ne peuvent pas scolariser leurs enfants et ceux qui s'engagent dans la course aux performances scolaires (scolarisation dans des établissements privés prestigieux, voire en Europe...). L'éducation de certains enfants, exclus du système scolaire, demeure alors cantonnée au sein de la sphère familiale ou religieuse.

Les relations entre croissance économique et scolarisation ont, depuis l'ébauche de la théorie du capital humain (SCHULTZ, 1983), beaucoup évolué. Mais en Afrique

ces théories, bien que peu incorporées dans le champ scientifique, ont, jusqu'à ces dernières années, fortement influencé tant le discours sur l'École, que les réformes scolaires des années 1970-1980. Il est clair que ces thèses s'intégraient parfaitement dans les schémas « développementalistes » des deux premières décennies des indépendances : le postulat du retard économique à combler et l'évolutionnisme économique incitaient à considérer le développement des appareils scolaires comme facteur d'intégration et de croissance.

La crise économique des années 1980 semble remettre en cause les hypothèses émises. Différentes études sur le système scolaire français (ESTABLET, 1987 ; PROST, 1991) ont montré que si l'école est « rentable » — pour reprendre le terme de R. Establet — en période de croissance économique, il n'en est plus de même en période de crise. A. Prost, de son côté, a mis en évidence les problèmes de financement du système scolaire français en période d'austérité ; il démontre l'impasse dans laquelle la politique économique de rigueur a placé l'enseignement secondaire. Ainsi, même dans un pays dit « riche » qui, de surcroît, ne subit pas de croissance démographique importante, politique d'austérité et développement de la scolarisation sont-ils incompatibles ?

Les programmes d'ajustement structurel imposés à l'Afrique ne remettent-ils pas

Dépendant étroitement des conditions économiques qui autorisent ou non leur expansion, les systèmes scolaires sont-ils condamnés, en période de récession économique, à périlcliter? Les phénomènes d'exclusion et de ségrégation scolaires pourront-ils être contrecarrés par les politiques scolaires et la *naissance d'une nouvelle utopie* (MARTIN, 1993) ? Mais le retrait des investissements étatiques permet aussi aux acteurs sociaux de reprendre en main un secteur délaissé par l'Etat, et de nouvelles stratégies d'éducation se construisent⁵, transformant le champ scolaire.

Bibliographie

BANQUE MONDIALE, *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington, 1988, 192 p.

CONFERENCE DES MINISTRES DE L'EDUCATION ET DES MINISTRES CHARGES DE LA PLANIFICATION ECONOMIQUE, *Rapport final*, Harare, UNESCO, 1982, 45 p.

ESTABLET Roger, *L'école est-elle rentable ?*, Paris, PUF, 1991, 239 p.

GERARD Etienne, *L'échec du système scolaire au Mali : le fruit de politiques nationales inadaptées à des réalités locales*, Paris, ORSTOM, 1989, 22 p. (doc. dact.).

LANGE Marie-France, *Cent cinquante ans de scolarisation au Togo. Bilan et perspectives*, Lomé, Collection « Les dossiers de l'URD », Université du Bénin, Unité de recherche démographique, 1991, 174 p.

LANGE Marie-France, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, octobre 1991, pp. 105-121.

LANGE Marie-France et MARTIN Jean-Yves, « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain », pp. 95-98, in « Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la

⁵ Voir à ce sujet, le numéro 3 de 1995 (à paraître) des *Cahiers des sciences humaines* sur « Les stratégies éducatives en Afrique ».

jeunesse africaine? », Paris, Ministère de la coopération et du développement, 1993, 352 p.

MARTIN Jean-Yves, *L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional*, Yaoundé, ORSTOM, 1970, 100 p.

MARTIN Jean-Yves, « Les politiques d'éducation ou la naissance d'une nouvelle utopie », pp. 68-69, *Savoirs n°2, Le Monde diplomatique*, « Une terre en reconnaissance, les semences du développement durable », 1993, 127 p.

MBEMBE Achille, « L'Afrique noire va implorer », *Le monde diplomatique*, avril 1990, pp. 10-11.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Conseil supérieur de l'Education nationale, *Projet de réforme de l'enseignement au Togo*, Lomé, 1973, 63 p.

PROST Antoine, Pourquoi les lycées ont craqué, *Le Monde de l'éducation*, avril 1991, pp. 48-50.

SCHULTZ T. W., *Il n'est de richesse que d'hommes : Investissement humain et qualité de la population*, Paris, Bonnel, 1983.

UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris, 1993, 172 p.

Orstom de Bamako, janvier 1995