

LE DROIT À L'ÉDUCATION

quelle universalité?

Sous la direction de :

Marc Pilon

Jean-Yves Martin

Alain Carry



éditions
des archives
contemporaines

**Le droit à l'éducation :
quelle universalité ?**

Le droit à l'éducation : quelle universalité ?

Sous la direction de :

Marc Pilon, Jean-Yves Martin, Alain Carry



Copyright © 2010 Éditions des archives contemporaines

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays. Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit (électronique, mécanique, photocopie, enregistrement, quelque système de stockage et de récupération d'information) des pages publiées dans le présent ouvrage faite sans autorisation écrite de l'éditeur, est interdite.

Éditions des archives contemporaines
41, rue Barrault
75013 Paris (France)
Tél.-Fax : +33 (0)1 45 81 56 33
www.archivescontemporaines.com

ISBN : 978-2-813000-32-3

Avertissement :

Les textes publiés dans ce volume n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs. Pour faciliter la lecture, la mise en pages a été harmonisée, mais la spécificité de chacun, dans le système des titres, le choix de transcriptions et des abréviations, l'emploi de majuscules, la présentation des références bibliographiques, etc. a été le plus souvent conservée.

SOMMAIRE

Introduction	
<i>Marc PILON</i>	7
Un droit en questions	17
Les limites du simple décret d'un droit à l'éducation	
<i>Abdoulaye ANNE</i>	19
Le droit à l'éducation : un enjeu fondamental de l'éthique appliquée à la communication	
<i>Didier MOREAU</i>	37
Légitimité et illégitimité des catégories de population dans la réflexion internationale sur l'équité en éducation :	
Cas de la catégorisation « ethnique » et des personnes en situation de handicap	
<i>Denis POIZAT</i>	53
Les mises en scène du droit à l'éducation en Afrique subsaharienne. Modèles d'analyse, usages sociaux et politiques au Bénin et en Côte d'Ivoire	
<i>Éric LANOUE</i>	71
Critique d'une représentation réductrice du « droit à l'éducation » au regard des pratiques d'acteurs et des attentes des publics concernés	
<i>Claude DALBÉRA, Marie-France LANGE</i>	87
la lente disparition du droit de correction dans la discipline scolaire	
<i>Gaël HENAFF</i>	103
La transmission des savoirs locaux : quel droit à quelle éducation ?	
<i>Jean-Yves MARTIN</i>	117
L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle dans les pays africains ?	
<i>Abdel Rahamane BABA-MOUSSA</i>	127
Le droit à l'éducation dans sa langue maternelle : exemples du Togo, Ghana et Mexique et cas particulier de l'enseignement des mathématiques	
<i>Amab d'ALMEIDA, K. Anani EDJOH, Dominique VELLARD</i>	147
De l'effectivité du droit à l'éducation scolaire dans différents contextes	163
Le droit à l'éducation au Vietnam	
<i>Nohven HENAFF</i>	165
Le rapport à l'école dans les milieux populaires de Fès (Maroc)	
<i>Bernard SCHLEMMER, Étienne GÉRARD</i>	183
Obligation scolaire et gratuité de l'école : le droit à l'éducation et ses ambiguïtés dans les écoles rurales à Madagascar	
<i>Marie-Christine DELEIGNE, Bénédicte KAIL</i>	203
Le « droit à l'école » face aux inégalités scolaires et sociales : analyse comparative entre milieux urbains et ruraux au Burkina Faso	
<i>Stéphanie BAUX</i>	217
Entraves au développement et à l'éducation de l'enfant en Haïti	
<i>Marielle BRUYNINCKX, Marc PILON</i>	233
Questions de mesure	249
Scolarisation primaire universelle et pilotage par les résultats dans le contexte africain : quels indicateurs ?	
<i>Jean-Marc BERNARD</i>	251
Les obstacles familiaux à la scolarisation comme mesure complémentaire du droit à l'éducation : le cas dakarois	
<i>Laure MOGUÉROU</i>	267
Mesurer l'effectivité du droit à l'éducation	
<i>Valérie LIECHTI</i>	281
Postface : universalité du droit à l'éducation dans sa diversité culturelle	
<i>Patrice MEYER-BISCH</i>	299

INTRODUCTION

Marc PILON

Démographe, UMR 196 CEPED, université Paris-Descartes, INED, IRD

Jean-Yves MARTIN

Sociologue, UMR 196 CEPED, université Paris-Descartes, INED, IRD

Alain CARRY

Économiste, UMR 8596, Centre Roland-Mousnier, CNRS-université de Paris-Sorbonne

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

3. Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.

Déclaration universelle des droits de l'homme (Nations Unies, 1948, art. 26).

À Paris, le 10 décembre 1948, le droit à l'éducation fut reconnu par l'Assemblée générale des Nations Unies comme un droit fondamental de toute personne humaine. Ce droit nouveau, intégré à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* dans son article 26, se trouve ainsi mis au même niveau que tous les autres droits garantissant l'égalité entre personnes et le plein exercice des libertés publiques et individuelles. La première phrase de cet article 26 pose donc sans ambiguïté le principe universel que « toute personne a droit à l'éducation ».

La formulation retenue pose le principe de l'obligation faite à la société de fournir une éducation à tous, et non la capacité inaliénable de l'individu à exercer ce droit. Ainsi, la substitution de la particule « à » au « de » qui accompagne habituellement l'affirmation d'un droit fondamental de la personne exprime cette tension entre le respect du droit de tout citoyen à recevoir une éducation et l'obligation faite à une société, contrainte par ses ressources et sa culture, de la rendre possible pour tous. L'expression de cette tension se lit dans les nuances apportées par la seconde phrase de l'article qui en limite fortement la portée puisque l'obligation de la gratuité n'est plus envisagée que pour « l'enseignement élémentaire et fondamental ». L'indication de l'instrument à utiliser pour permettre

l'exercice réel du droit à l'éducation, à savoir la gratuité d'accès aux salles de classe, se traduit *de facto* par une limitation de l'enseignement aux seules connaissances et savoirs considérés comme socle minimal nécessaire. La prise en compte de cette contrainte des ressources à concentrer de manière pérenne pour assurer l'accès à l'enseignement conduisit la *Déclaration* à seulement recommander et non à exiger, au-delà de ce socle, une « généralisation » des enseignements techniques et professionnels et une « ouverture d'accès » aux études supérieures « à tous », « en fonction du mérite ». Tel qu'il fut ainsi encadré par la Déclaration elle-même, le « droit à l'éducation », en 1948, se réduisit à un droit universel à un enseignement primaire dans un cadre scolaire. Mais, au risque d'un anachronisme, il serait erroné d'en conclure que cette délimitation procédait d'une limitation consciente et volontaire du droit à l'éducation.

Au sortir de la seconde guerre mondiale, la durée moyenne de scolarisation des jeunes générations des pays occidentaux était légèrement supérieure au cycle primaire, l'accès aux cycles supérieurs de formation restait contraint par les ressources des ménages, et surtout, la majeure partie des pays sous domination coloniale restait exclue de l'accès à l'éducation. Si la conception du droit à l'éducation telle qu'elle s'exprime dans la combinaison des différents alinéas de l'article 26 de la Déclaration de 1948 peut paraître comme restrictive *a posteriori*, elle reflétait l'état des représentations du statut social de l'éducation, en particulier la conscience de l'importance de l'éducation des jeunes générations pour reconstruire le monde après les désastres des deux conflits mondiaux, dans la continuation des Lumières.

Une importante extension de la scolarisation, tant en nombre qu'en niveau et en territoires, s'est produite à partir des années 1950 lors de la longue période de croissance économique qu'a connue le monde occidental et après l'accès aux Indépendances. Mais il est difficile d'estimer la part propre de l'affirmation solennelle du droit à l'éducation pour et sur le développement des systèmes éducatifs et le niveau de formation des populations pendant cette même période. La prise de conscience que l'accès aux savoirs, dans le contexte des conditions du développement économique de l'après-guerre, est un des éléments importants à l'amélioration de ses conditions de vie pour soi, mais aussi et surtout pour ses enfants a été un des éléments de la dynamique du développement des systèmes formels et informels de formation aussi bien dans les pays occidentaux que dans les pays accédant à l'indépendance.

Cette dynamique a conduit à rendre très rapidement obsolète le premier alinéa de l'article 26 de la Déclaration. La dynamique sociale de l'accès à l'éducation étant d'abord une dynamique de la demande sociale, elle ne se laisse pas enfermer dans l'encadrement des systèmes scolaires. Mais dès lors que le processus de mue des organisations sociales de formation, sous la pression de la demande croissante de formation, a été engagé, l'affirmation du droit à l'éducation a été comprise comme un droit fondamental non limitatif. Seule la première phrase de l'article 26 a été retenue, à partir de laquelle les législations nationales, souvent sous la contrainte de la Jurisprudence ou des Cours constitutionnelles ont pris en compte tous les types d'entrave à l'accès à un parcours de formation. C'est ce dont prit acte le « Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux, et culturels » quand il inclut le droit à l'éducation (en son

article 13), adopté en 1966 (entré en vigueur en 1976). Dès lors, le droit à l'éducation se décline en autant de sous rubriques qu'il peut y avoir de discriminations ou d'entraves pour certaines catégories de personnes ou communautés dans l'accès aux études. Le droit à l'éducation resurgit en 1990, lors de la Conférence mondiale de Jomtien qui lance l'objectif de l'Éducation pour tous (ÉPT) en l'an 2000 ; terme depuis lors repoussé à 2015, mais qui ne pourra toujours pas être respecté par nombre de pays du Sud, particulièrement en Afrique subsaharienne.

Ce droit individuel implique des engagements, des devoirs collectifs (aux niveaux familial, communautaire, national et international), il revêt un caractère multidimensionnel, à travers ses aspects historiques, politiques, juridiques, économiques, démographiques, culturels, linguistiques, pédagogiques, philosophiques ou encore éthiques. Cet ouvrage¹ ne saurait avoir la prétention de les aborder tous. Combinant réflexions théoriques et approches empiriques, il offre des regards croisés sur des situations renvoyant à des contextes très différents (France, Mexique, Haïti, Viêtnam, Maroc, Côte d'Ivoire, Bénin, Burkina Faso, Togo, Ghana, Madagascar).

Un droit en questions

Dans un contexte où les politiques d'éducation sont trop souvent présentées comme de simples outils de politiques économiques et managériales devant assurer une convergence vers des normes et où les discours sur l'éducation sont marqués par une grande rhétorique, il apparaît nécessaire, au Sud comme au Nord, de revenir sur la notion même de « droit à l'éducation », de s'interroger ainsi sur son contenu et ses représentations par les différents acteurs, sur la manière dont se combinent accès à l'éducation et systèmes de valeurs, en particulier autour des questions de l'égalité, de l'équité, de la non-discrimination et de la liberté de choix. Dans le monde contemporain, et en particulier depuis la fin de la seconde guerre mondiale, puis l'accès à l'indépendance de la plupart des pays qui avaient vécu sous la domination coloniale, le droit à l'éducation – scolaire – est nanti d'une légitimité grandissante, au point de faire maintenant partie de ce que l'on appelle les droits naturels, les droits de l'homme et du citoyen, en conformité avec une règle morale et sociale qui a fini par s'imposer. Cette imposition fut cependant longue à s'opérer, à passer d'un principe proclamé *urbi et orbi* à des réalités politiques, économiques et sociales, lesquelles restent encore marquées par de grands déséquilibres entre les pays du Nord et du Sud, entre les riches et les pauvres et entre les hommes et les femmes, les femmes se retrouvant d'ailleurs plus souvent que les hommes dans cette dernière catégorie, et les femmes pauvres des pays du Sud cumulent les handicaps.

Normes et réalités

L'applicabilité du droit à l'éducation peut et doit faire l'objet d'un bilan politique (Abdoulaye Anne). Il convient en effet de s'interroger sur le contenu et les limites d'un droit

¹ Il fait écho à un colloque tenu en 2004 à Ouagadougou (Burkina Faso), organisé par le Réseau FASAF « Famille et scolarisation en Afrique » (www.fasaf.org), en partenariat avec l'Association francophone d'éducation comparée (AFEC) et l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH) de l'université de Fribourg (Suisse).

aux multiples facettes dans la perspective de la définition des contours de la liberté des acteurs et des bénéficiaires : peut-on laisser tout faire au nom du droit à l'éducation ? Mettre en perspective les visions, les actions et les attentes de ces différents protagonistes de l'éducation et les contradictions ou les différends qui peuvent en découler, permet de comprendre pourquoi le droit à l'éducation a du mal à se mettre en place. La démarche amène à mettre l'accent sur les problèmes d'accès physique, de coût économique, de qualité pédagogique et d'adéquation culturelle comme constituant les principales entraves au droit à l'éducation scolaire.

Le droit à l'éducation peut aussi être abordé comme enjeu fondamental de l'éthique appliquée à l'éducation (Didier Moreau). Cela conduit à distinguer le fait de reconnaître un principe – le droit à l'éducation – comme universel et indiscutable, de son application qui reste singulière et contingente par son caractère interindividuel, c'est-à-dire relevant davantage de l'éthique que du politique. Les acteurs de l'éducation sont à considérer comme des agents moraux, des professionnels de l'éducation qui peuvent anticiper par leur action pédagogique des décisions politiques ou, quand elles existent, d'en accentuer ou non la portée. Le but de l'éducation est de permettre à chaque enfant d'accéder à la singularité d'une expérience dont toute la communauté humaine a besoin.

Un débat plus général et, pourrait-on dire, anthropologique, peut être ouvert en questionnant un mode de désignation – ou de catégorisation – de populations (l'ethnie, le handicap, la pauvreté) au nom des incertitudes qu'il recouvre et du risque qu'il entraîne d'obérer la réflexion sur l'équité (Denis Poizat). En matière de droit à l'éducation, les références à l'âge et au sexe n'entraînent aucune ambiguïté dans la définition des politiques qui les prennent en compte. Il n'en va pas de même pour les catégories de l'ethnie, du handicap ou de la pauvreté. Le risque encouru est non seulement de paralyser le débat, mais aussi d'entretenir et de renforcer les traits différenciateurs que l'on voudrait justement réduire au nom de l'équité.

Il est important par ailleurs de situer les discours, les normes et les représentations dans leur dimension historique, de s'attacher à mettre en lumière les changements intervenus au cours du temps. L'analyse des changements de nature du droit à l'éducation au Bénin et en Côte d'Ivoire après l'accession à l'indépendance permet ainsi de souligner qu'il était difficile de parler de promotion et d'effectivité du droit à l'éducation quand le colonisateur – même quand il ouvrait des écoles – maintenait les populations dans le statut de sujets puis de citoyens assimilés (Éric Lanoue). L'éducation y était dispensée sans perspective d'acquisition d'un droit quelconque, ce qui faisait bien de l'« indigène » un être éduqué mais « un individu social et politique incomplet », et seule une minorité de colonisés eut les moyens d'accéder, par le biais de l'école, à la complète citoyenneté. Depuis les indépendances l'extension du droit à l'éducation (scolaire) comme prérogative des États nationaux est cependant fragilisée par le pouvoir grandissant des bailleurs de fonds internationaux. L'exemple du Burkina-Faso montre de son côté qu'au regard des pratiques d'acteurs et des attentes des publics concernés, le droit à l'éducation fait l'objet d'une représentation réductrice dans les pays les moins avancés (Claude Dalbéra et Marie-France Lange). Cette représentation, nourrie par la lenteur de la progression de la scolarisation et véhiculée par les

organisations de développement, tendrait à circonscrire le droit à l'éducation au seul cycle primaire et à le réduire aux seuls enfants d'âge scolaire. Se voit donc questionnée l'idée d'une scolarisation à la fois délimitée dans sa durée potentielle et réservée à une catégorie d'âge, idée qui n'est pas partagée par la société burkinabé qui revendique au contraire un triple droit à l'éducation : par les parents et la famille, par la communauté et la société, et par l'État, au moyen d'une scolarisation complète et adaptée.

Les questions relatives au droit à l'éducation se retrouvent aussi à l'intérieur des salles de classe. Il s'agit notamment du droit dans l'école, de la discipline scolaire et des procédures associées (Gaël Henaff). Dans le contexte français, l'évolution du droit – et de la jurisprudence – dans ce domaine, concernant les modalités d'encadrement du « droit de correction » dans les écoles, révèle que ce droit n'est pas discrétionnaire et que pour être admis (par les juges) il doit se révéler inoffensif pour la santé de l'enfant et répondre à un but particulier, celui du maintien de l'ordre. Cependant nous ne sommes pas ici dans l'univers carcéral traduit dans le *Surveiller et punir* de Michel Foucault, mais dans le dilemme pédagogique évoqué par l'auteur : « Porter remède ou punir ? »

Enjeux culturels et linguistiques

En matière d'éducation, les dimensions culturelles et linguistiques sont essentielles. Or le droit à l'éducation dans la culture de ses parents et de son groupe social peut être contredit et cette culture oblitérée par le contenu des programmes et les modalités de mise en œuvre de l'Éducation pour tous (Jean-Yves Martin). C'est, par exemple, le cas de la transmission des savoirs « locaux », question de plus en plus importante dans cette époque où les questions du développement durable, de préservation de la nature et de l'environnement deviennent stratégiques. Ces savoirs sont qualifiés de locaux parce qu'ils concernent des milieux naturels (physiques et biologiques) circonscrits (des écosystèmes) dans lesquels vivent les groupes sociaux concernés et dont ils tirent leur subsistance. La survie de ces groupes en tant qu'entités sociales et culturelles tient justement à la connaissance, au respect et à l'entretien de ces milieux. Or, les programmes de l'ÉPT n'intègrent pas – ou très peu – ces connaissances, non plus qu'une philosophie de la préservation de la nature.

Dans le même ordre d'idées, mais appliquées à l'ensemble de la production culturelle des pays de l'Afrique sub-saharienne, on peut s'interroger sur la capacité des systèmes éducatifs de cette région (et plus particulièrement au Bénin) à assurer leur rôle de transmission collective de cet héritage (Abdel Rahamane Baba-Moussa). Le propre de la culture est de faire l'objet d'une transmission et la culture comme disposition individuelle ne se construit pas indépendamment de la culture collective, laquelle justement peut être transmise au sein de structures adaptées que constituent les systèmes éducatifs. Or, ces derniers sont issus de la colonisation et ont été modélés par elle. Ils sont donc marqués par l'inadéquation dans ce domaine, et il faut ainsi élaborer des alternatives pour rendre effectif le droit à l'éducation dans sa culture.

Une autre dimension du droit à l'éducation, qui n'est pas la moins importante, est le droit aux enseignements de base dans la langue maternelle. La dimension linguistique de l'éducation scolaire est fondamentale pour l'entretien et la vitalité des cultures du monde dans leur diversité. Le parallèle peut être fait avec le problème de la conserva-

tion de la diversité biologique qui a fait l'objet d'une convention internationale pour sa protection. Beaucoup de plantes ne sont encore connues et nommées dans le monde que dans les langues locales, particulièrement dans les zones équatoriales, dans le cadre de ce que l'on appelle les savoirs naturalistes locaux. Or, la langue d'enseignement à l'école dans la plupart des pays du monde est celle du pouvoir central, et, dans beaucoup de pays du Sud, elle se trouve être celle de l'ancien colonisateur : espagnol et portugais en Amérique latine ; anglais, espagnol, français et portugais en Afrique. L'approche historique de la question du droit à l'éducation dans sa langue maternelle au Togo (où se sont succédé Allemands, Anglais et Français) et au Ghana souligne ainsi combien l'image négative des colonisateurs et des missionnaires sur les « cultures indigènes » avait conduit à la mise en place d'un enseignement fondé sur la stigmatisation, la négation, voire la diabolisation de ces cultures, et à des programmes « assimilationnistes » menés dans la langue des colonisateurs ; c'est après les Indépendances que l'enseignement des langues locales a été réintroduit (Amah d'Almeida, Anani Edjoh et Dominique Vellard). Dans les villages au Mexique la dialectique se joue de son côté entre l'espagnol et les langues autochtones, la première étant essentiellement parlée dans les salles de classe.

De l'effectivité du droit à une éducation scolaire dans différents contextes

L'analyse des difficultés d'application et des contradictions dans l'application du droit à l'éducation dans plusieurs pays du Sud permet de son côté de rendre compte des divers facteurs qui interfèrent et se combinent dans la réalisation effective, ou non, du droit à l'éducation, et qui peuvent expliquer les modalités changeantes selon les pays et les périodes historiques.

Si le droit à l'éducation ne saurait se réduire au seul droit à l'école, à la scolarisation, il ne fait aucun doute que celui-ci en constitue en quelque sorte le socle. Nul ne conteste la nécessité, tant pour les individus que pour les communautés et les nations de permettre à tous les enfants d'accéder à une éducation scolaire minimale – au moins d'achever le primaire, si ce n'est d'atteindre la fin du premier cycle du secondaire – et de qualité. La scolarisation primaire universelle (et de qualité) demeure l'objectif premier de l'ÉPT et l'un des objectifs du millénaire pour le développement (ODM), mais dont la réalisation relève encore du défi dans de nombreux pays du Sud. La littérature existante met en lumière la diversité des facteurs qui influent sur la réalisation du droit à l'éducation scolaire, et la complexité de leur combinatoire, notamment en ce qui concerne les articulations entre les systèmes éducatifs et les familles (Lange et Martin, 1995 ; Pilon et Yaro, 2001 ; Cosio *et al.*, 2003 ; Lange et Pilon, 2009).

Dans les pays encore faiblement scolarisés, *l'insuffisance de l'offre scolaire* demeure une réelle entrave au droit à l'éducation, tant du point de vue quantitatif que qualitatif, comme le soulignent Bénédicte Kail et Marie-Christine Deleigne pour le cas malgache, Stéphanie Baux pour le cas burkinabé, Marielle Bruynincks et Marc Pilon pour le cas haïtien. L'école même fait encore défaut dans nombre de villages, celles qui existent manquent souvent de matériel pédagogique ; parfois l'absence même d'enseignants, ailleurs leur absentéisme, leur formation revue à la baisse et une précarisation de leur

statut pèsent inévitablement sur la qualité de l'éducation dispensée. Les déficiences de l'offre scolaire sont plus accentuées en milieu rural, avec des villages qui agissent souvent comme repoussoir pour des jeunes enseignants inexpérimentés et « étrangers » au milieu. Mais les disparités intra-urbaines, notamment dans les grandes villes, les capitales, ne doivent pas être sous-estimées. Elles sont à la fois spatiales et socio-économiques, avec un secteur privé s'avérant généralement hors de portée pour les familles les plus démunies (Baux).

Du côté des familles, *le coût de la scolarisation* demeure une contrainte forte, et la gratuité parfois annoncée par les politiques cache souvent une réalité différente. Certes, comme pour l'offre scolaire, des efforts ont été et sont consentis par les États pour alléger les dépenses d'éducation des familles et ainsi accroître les niveaux de scolarisation. C'est ce qui s'observe à Madagascar (Kail et Deleigne) où, après une prise en charge du salaire des enseignants par les familles elles-mêmes au début des années 2000, l'État effectivement prend de plus en plus le relais. Les mesures de gratuité des frais d'inscription et de dotation des élèves en « kits scolaires » vont dans le même sens. Mais d'autres postes de dépenses continuent de peser, surtout dans les familles les plus démunies : dépenses de vêtements, d'hébergement et de nourriture dans le cas des enfants scolarisés ailleurs (confiés à un tuteur, parent ou non), une situation dont la fréquence s'accroît pour la scolarisation au collège et au lycée ; le paiement de la cotisation, obligatoire, à l'Association des parents d'élèves (APE) s'avère souvent problématique en milieu rural (Baux). Dans des pays où l'État se révèle depuis des années incapable de faire face à la demande scolaire, la croissance du secteur privé (voire sa prépondérance comme dans le cas de Haïti où plus de 80 % des élèves fréquentent une école privée ; Bruynincks et Pilon) engendre des difficultés financières pour la majorité des familles qui vivent dans la pauvreté. Même dans un pays très fortement scolarisé comme le Vietnam (Henaff), le coût de la scolarisation demeure une entrave forte à l'accès à l'école et à la poursuite de la scolarité, avec depuis 1999 la politique de la « socialisation de l'éducation » qui implique une participation financière accrue des familles.

Le travail des enfants, tant pour les activités agricoles que pour les travaux domestiques en milieu rural et en ville, continue également de freiner la scolarisation des enfants, et notamment celle des filles. La scolarisation partielle des enfants d'un ménage traduit souvent une « volonté de gestion et de répartition des risques », notamment dans un contexte de migrations des jeunes adultes et d'un affaiblissement des formes d'entraide traditionnelles (Baux). En Haïti (Bruynincks et Pilon), se pose souvent le problème spécifique des *restavèks* : ces enfants issus de familles rurales pauvres et « donnés », très jeunes, à des familles citadines plus aisées dans l'espoir qu'ils échappent ainsi à la misère, se retrouvent en fait dans ses situations de domesticité en forme de servitude, « amenés à travailler de nombreuses heures par jour dans une soumission complète, acquise parfois par la violence corporelle ».

Les pays qui affichent des niveaux de scolarisation primaire proches des 100 % se heurtent au *problème de la scolarisation des « marges »*, de certaines catégories d'enfants (en situation de handicap, « enfants du voyage », migrants, etc.) qui demeurent encore largement en dehors du système scolaire. Ainsi, au Vietnam (Nolwen Henaff), une frange de la population (située surtout dans les plus pauvres) ne peut présenter le certificat de

naissance, pourtant requis pour l'inscription et les examens ; le contrôle résidentiel de la population combiné à la carte scolaire rend difficile la scolarisation des enfants de migrants illégaux faute d'enregistrement résidentiel².

Enfin, la *question des rapports aux différents types de savoirs* se trouve au centre de la problématique de la scolarisation, comme l'illustre la situation des garçons dans les milieux populaires de la ville de Fès au Maroc, caractérisée par l'importance de l'artisanat (Gérard et Schlemmer). Cependant, plus qu'un problème d'ordre financier, ce sont « les rapports aux savoirs – scolaires ou non – qui orientent les stratégies (ou l'absence de stratégie) éducatives des populations », avec la question de savoir la place qu'occupe le savoir scolaire par rapport aux savoirs professionnels. Dès lors, dans un contexte marqué par le chômage croissant des diplômés dépourvus de capital social, l'école et ses diplômés subissent une dépréciation chez ces jeunes, qui peuvent trouver le chemin de leur insertion – voire de leur promotion – sociale et professionnelle autrement que par l'école. Pour ces jeunes, la problématique du droit à l'éducation scolaire implique alors « le respect et l'application effective du droit du travail ».

Ainsi, dans des contextes différents, il se confirme bien que le droit à l'éducation est lié au respect d'autres droits, que les facteurs qui l'affectent sont multiples, renvoyant à la fois au système éducatif lui-même et aux familles, et qu'au bout du compte se pose la question des rapports aux savoirs et donc de la finalité de l'éducation scolaire.

Questions de mesure

Par-delà l'identification des facteurs influant sur l'effectivité du droit à l'éducation, et des mécanismes qui sont à l'œuvre, se pose la question de la mesure de leur importance explicative respective. Comment mesurer l'effectivité de ce droit ? Que mesure-t-on, comment et pour quoi faire ?

Si la production de statistiques a l'ancienneté des systèmes scolaires, la conception et la production d'indicateurs à des fins de diagnostic, d'analyse, de comparaison et de pilotage de ces systèmes sont en revanche relativement récentes et relèvent d'initiatives à l'échelle internationale. La première impulsion a été donnée, après la seconde guerre mondiale, avec la création de l'Unesco qui a eu la responsabilité internationale d'une production plus standardisée de statistiques de l'éducation. C'est véritablement à partir du milieu des années 1980, avec « la crise de la qualité de l'éducation », survenue d'abord aux États-Unis³ puis dans les pays de l'OCDE, « qu'émergea l'idée de développer un programme d'indicateurs de l'enseignement, permettant d'alerter les décideurs, les acteurs de l'éducation et l'opinion publique sur l'état de santé des systèmes d'enseignement » (Bottani, 2001 : 9). Sous la pression des responsables politiques, démarre en 1988, sous l'égide de l'OCDE, le « projet sur les indicateurs internationaux des systèmes d'enseignement (projet INES⁴) ». L'objectif visé d'améliorer la qualité de

² La même difficulté existe aussi en Chine.

³ Avec la parution en 1983 du rapport : « *A Nation at Risk* ».

⁴ Qui sera suivi de bien d'autres initiatives.

l'enseignement traduit alors avant tout une préoccupation en termes de compétitivité économique entre pays. Il n'était pas question de droit à l'éducation.

La décennie 1990 marque un nouveau tournant, avec tout d'abord la tenue, en 1990 à Jomtien, de la « Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous » (ÉPT), qui fait l'objet d'un suivi en 2000 avec le « Forum mondial ÉPT » de Dakar⁵. Faisant explicitement référence à la Déclaration universelle des droits de l'homme, la déclaration de Jomtien revêt trois dimensions majeures : la définition des besoins éducatifs fondamentaux ; un accès équitable et universel ; la mise en œuvre du droit (Liechti, 2000). Le cadre d'action de Dakar, qui concerne en premier lieu les pays les plus faiblement scolarisés, arrête une liste de 18 indicateurs, répartis en cinq catégories : l'éveil de la petite enfance ; l'enseignement primaire ; les finances ; les enseignants ; l'alphabétisation.

Au cours des dernières années, des efforts ont été accomplis dans la manière de mesurer l'effectivité de cette scolarisation primaire universelle, et dans le but d'un pilotage des systèmes éducatifs le plus localement possible (Bernard). Le passage du taux de scolarisation au profil de scolarisation, qui prend en compte à la fois l'accès au primaire et en fin de cycle, permet ainsi d'avoir une approche plus dynamique des systèmes scolaires. La question de la qualité de l'enseignement s'étant vite posée, en termes d'acquis scolaires en fin de primaire, une série d'enquêtes conduites depuis les années 1990 a permis la production de nouvelles mesures (la durée des études pour être alphabétisé, les résultats aux tests en français et en mathématiques, le « taux de connaissance de base⁶ »). Mais ces indicateurs, qui restent liés aux systèmes éducatifs, ne permettent pas de rendre compte des diverses formes d'inégalités en matière de scolarisation, que ce soit en termes d'accès, de maintien ou de réussite scolaires.

Ignorant les enfants hors de l'école primaire (soit n'y étant jamais entrés soit en étant sortis en cours de cycle), et quasiment muettes sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves, les statistiques scolaires s'avèrent inadaptées pour mesurer ces inégalités, qui sont autant d'entraves au droit à l'éducation scolaire. Ce sont les travaux de recherche, émanant des économistes, sociologues et démographes qui proposent des approches quantitatives des facteurs influant sur les pratiques de scolarisation, à partir des données de recensements de la population et d'enquêtes auprès des ménages (Marcoux et Pilon, 2003). Dans le contexte dakarais, la prise en compte d'une variable combinant le niveau de possession de capitaux économiques d'une part (par un *proxy* du niveau de vie) et culturels d'autre part (*via* le niveau d'instruction des chefs de ménage) révèle notamment que « les destins scolaires de classe peuvent être dépassés par une mobilisation forte des familles autour du projet scolaire, et prouvent que la seule détention de capital économique ne suffit plus à garantir l'accès à l'école » (Moguéro). Ce type de démarche ne permet certes pas de produire des indicateurs « simples » et repro-

⁵ Impulsion de la déclaration de Jomtien confirmée par bien d'autres rencontres internationales : le Congrès international sur l'éducation aux droits de l'homme et la démocratie en mars 1993 à Montréal ; la Conférence mondiale sur les droits de l'homme à Vienne en 1993 ; la Quatrième Conférence sur les femmes à Pékin en 1995 ; la Conférence internationale sur les droits de l'enfant dans le domaine de l'éducation organisée par le ministère danois de l'Éducation à Copenhague en avril 1998.

⁶ Ce taux rapporte le nombre d'élèves disposant des connaissances de base minimales, à la fin du primaire, au nombre d'enfants à l'âge correspondant.

ductibles annuellement, mais les résultats obtenus fournissent des éclairages statistiques indispensables pour véritablement appréhender l'effectivité du droit à l'éducation.

Qu'il s'agisse des batteries d'indicateurs basés sur les statistiques scolaires ou des résultats issus de l'analyse statistique de données d'enquêtes auprès des ménages, les deux approches restent également partielles, ne permettant pas d'avoir une vision globale, systémique du droit à l'éducation. Pourtant, celui-ci revêt assurément un caractère multidimensionnel, qui renvoie aussi bien du côté de l'offre (du système éducatif) que de la demande (les familles) et se trouve à l'interconnexion des autres droits ; ce qui concourt à expliquer que « la définition d'un ensemble d'indicateurs qui puisse révéler ces dimensions ne suscite que depuis peu un intérêt soutenu » (Liechti, 2000 : 92). Une voie a été tracée depuis l'adoption en 1999, par la Commission des droits économiques, sociaux et culturels de « l'observation générale » sur l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (entré en vigueur en 1976 !). S'appuyant sur le cadre conceptuel proposé par cette Commission, une démarche de recherche collective et originale, ayant associé chercheurs, experts et acteurs de terrain, et entreprise au Burkina Faso, a abouti à un ensemble de 57 indicateurs (Liechti). De nature aussi bien quantitative que qualitative, concernant à la fois le système éducatif, les enfants et les familles, et prenant en compte le secteur non formel, ces indicateurs offrent une approche systémique de la mesure du droit à l'éducation, qui met notamment en lumière l'interconnexion de ce droit avec les autres droits (à l'alimentation, aux soins, à l'information).

BIBLIOGRAPHIE

- BOTTANI N., « Éditorial », *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, n° 3, AFEC-IEEPS, De Boeck Université, 2001, p. 7-12.
- COSIO M., MARCOUX R., PILON M., QUESNEL A. (éds.), *Éducation, famille et dynamique démographiques*, CICRED, Paris, 2003, 363 p.
- LANGE M.-F. et MARTIN J.-Y. (éds.), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences humaines*, vol. 31, n° 3, Orstom éditions, Paris, 1995.
- LANGE M.-F. et PILON M. (éds.), « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8, ARES, 2009, 283 p.
- LIECHTI V., « Les indicateurs face au droit à l'éducation : état des lieux et critiques », in FRIBOULET J.-J., LIECHTI V. et MEYER-BISCH P., *Les Indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur du développement*, Unesco-IIEDH, Fribourg, 2000, p. 81-114.
- MARCOUX R. et PILON M., « Evaluation and prospects of methodological approaches concerning primary education in countries of the South : the point of view of demographers », in COSIO M., MARCOUX R., PILON M., QUESNEL A. (éds.), *Éducation, famille et dynamique démographiques*, CICRED, Paris, 2003, p. 77-100.
- PILON M. et YARO Y. (éds.), *La Demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, UEPA, Dakar, 2001, 221 p.

Un droit
en questions

LES LIMITES DU SIMPLE DÉCRET D'UN DROIT À L'ÉDUCATION

Abdoulaye ANNE

*Chercheur, Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE),
Faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal*

Comment interpréter la question du droit à l'éducation, notamment dans la perspective de la définition des contours de la liberté des acteurs et des bénéficiaires ? Telle est la question à la base de cette réflexion. Pour y répondre, après une tentative de définition de ce droit, nous nous devons de nous demander si l'on peut, au nom du droit à l'éducation, laisser tout faire. Autrement dit, peut-on laisser à chacun la liberté de définir les contenus pédagogiques qu'il veut que l'école dispense aux élèves ? ne rien faire contre l'émergence des écoles de type communautaire voire sectaire ? ouvrir l'école publique au financement privé ? favoriser la commercialisation des contenus ? etc. Nous souhaitons introduire et discuter également, au-delà de la question problématique de la qualité de l'éducation, celles toutes aussi délicates que pose la définition des contenus. Nous nous proposons ainsi de faire le lien entre le droit à l'éducation, la problématique de l'évaluation des contenus et celle du rôle des institutions internationales dans le processus de définition de ces contenus. Dans cette perspective, seront ainsi abordées la question de l'harmonisation des contenus et celle des modèles à diffuser ou à copier, voire à imposer, par exemple, par le biais de l'aide au développement.

Tout ce questionnement vise *in fine* à comprendre pourquoi et comment ce droit à l'éducation a du mal à se mettre en place. Pour nous aider dans cette démarche, une analyse d'une partie du corpus des instruments internationaux organisant l'éducation doit être entreprise. L'analyse montre que les objectifs actuels de l'éducation se divisent en grandes familles dont les contenus sont, en réalité, indivisibles. En effet, les politiques éducatives visent finalement trois objectifs essentiels qui sont : édifier un monde plus solidaire en donnant aux individus un sens plus aigu de leur interdépendance et de leur destinée commune, de contribuer à instaurer ou à redynamiser la démocratie et de favoriser un développement qui soit à la fois humain et durable.

Mais, s'il y a accord sur ces objectifs, il y a débat sur la manière de les atteindre. En effet, la formulation des politiques éducatives est de plus en plus difficile à réaliser en raison des tensions multiples entre le mondial et le local, l'universel et le singulier, le public et le privé, le traditionnel et le moderne, le long terme et le court terme, le spirituel et le matériel, l'extraordinaire essor des connaissances et leurs possibilités d'assimilation par l'homme. C'est donc bien à une tentative de bilan politique de

l'applicabilité du droit à l'éducation tel qu'il est prôné aujourd'hui que ce chapitre voudrait se consacrer.

CONTENU D'UN DROIT AUX MULTIPLES FACETTES

Aujourd'hui, l'éducation est déclarée et reconnue comme droit fondamental de la personne humaine par la communauté des Nations Unies, mais il n'en a pas toujours été de même. La notion de droit à l'éducation en tant que droit fondamental de l'homme¹ apparaît pour la première fois en 1948, à l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH), adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre de la même année². Il est réaffirmé, en 1960, dans la *Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* et, en 1966, dans la *Recommandation concernant la condition du personnel enseignant*. Son contenu ne sera exposé en détail que 18 ans après l'adoption de la DUDH dans l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels³ adopté par l'Assemblée générale des Na-

¹ Nous ne nous intéressons ici qu'au droit international des Droits de l'homme de l'ONU en sachant que d'autres instruments régionaux font également mention du droit à l'éducation : l'article 49 de la Charte de l'Organisation des États américains (1948) et l'article 47 du Protocole de Buenos Aires (1967), l'article 2 du Protocole additionnel à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, tel qu'amendé par le protocole n° 11 (1952) ; l'article 17 de la Charte africaine des droits de l'homme et des peuples (1982) ; l'article 11 de la Charte africaine des droits de l'enfant (1990).

² Article 26 de la DUDH :

1. *Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.*

2. *L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.*

3. *Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants.*

³ Article 13 du Pacte :

1. *Les États parties au présent Pacte reconnaissent le droit de toute personne à l'éducation. Ils conviennent que l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité et renforcer le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Ils conviennent en outre que l'éducation doit mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre, favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux, ethniques ou religieux et encourager le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.*

2. *Les États parties au présent Pacte reconnaissent qu'en vue d'assurer le plein exercice de ce droit :*

a) *L'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ;*

b) *L'enseignement secondaire, sous ses différentes formes, y compris l'enseignement secondaire technique et professionnel, doit être généralisé et rendu accessible à tous par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;*

c) *L'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés et notamment par l'instauration progressive de la gratuité ;*

d) *L'éducation de base doit être encouragée ou intensifiée, dans toute la mesure possible, pour les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme ;*

e) *Il faut poursuivre activement le développement d'un réseau scolaire à tous les échelons, établir un système adéquat de bourses et améliorer de façon continue les conditions matérielles du personnel enseignant.*

tions Unies dans sa résolution 2 200 A (XXI) du 16 décembre 1966. Dix autres années s'écouleront avant que ce pacte n'entre en vigueur, le 3 janvier 1976, conformément aux dispositions de son article 27.

Plus récemment, la *Convention relative aux droits de l'enfant*, entrée en vigueur le 2 septembre 1990, stipule, en son article 28, que les États parties reconnaissent le droit spécifique de l'enfant à l'éducation⁴.

Cet ensemble de textes constitue autant d'instruments d'appréciation de la volonté de réaliser le droit à l'Éducation pour tous à travers le monde. Plusieurs considérations peuvent être tirées de leur lecture, mais nous n'en discuterons que deux principalement pour les besoins de l'argumentation développée dans ce chapitre.

La première porte sur la dimension « transversale » du droit à l'éducation laquelle permet de justifier la quasi transcendance d'un tel droit et de dépasser, éventuellement, la dialectique entre pouvoirs publics et liberté individuelle dans le domaine de l'éducation. Cette dimension tend à l'uniformisation de l'éducation. La seconde, plus pragmatique, découle de la synthèse des objectifs éducatifs tels qu'ils ressortent de ces instruments internationaux. Elle nous fait voir, en l'occurrence, que pour atteindre (ou espérer atteindre) ses objectifs, l'éducation doit davantage intégrer et s'ouvrir à la diversité des demandes et des publics. Ces deux considérations qui peuvent paraître contradictoires sont en fait complémentaires et constituent la quintessence et la difficulté de l'acte éducatif : faire un individu et faire une collectivité. Elles soulignent assez

3. Les États parties au présent Pacte s'engagent à respecter la liberté des parents et, le cas échéant, des tuteurs légaux, de choisir pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics, mais conformes aux normes minimales qui peuvent être prescrites ou approuvées par l'État en matière d'éducation, et de faire assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants, conformément à leurs propres convictions.

4. Aucune disposition du présent article ne doit être interprétée comme portant atteinte à la liberté des individus et des personnes morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, sous réserve que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient observés et que l'éducation donnée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales qui peuvent être prescrites par l'État.

⁴ Article 28 de la Convention relative aux droits de l'enfant :

1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances :

- a) ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;
- b) ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées, telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;
- c) ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;
- d) ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;
- e) ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.

2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention.

3. Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

clairement la difficulté de réaliser l'objectif d'une Éducation pour tous, au sens strict du terme, car il faut alors déterminer quelle Éducation pour tous et voir qui est habilité à la déterminer en termes de contenus et d'objectifs mais aussi de moyens.

Cette situation pousse à un certain nombre d'interrogations comme celle, par exemple, du rôle de l'État ou d'un organisme supranational. Elle pose aussi la question de la conciliation entre la revendication d'une plus grande liberté d'enseignement et une plus grande responsabilité restrictive des acteurs induisant des exigences de justice et d'équité qui passent nécessairement par une forme de régulation publique. Face à toutes ces interrogations, il convient d'imaginer et de développer de nouvelles synergies au sein de la communauté éducative pour rendre accessibles les bienfaits de l'éducation. Cependant, avant d'aller plus loin dans la tentative de répondre à ces questions, arrêtons-nous un instant sur le contenu de ce droit à l'éducation.

DES APPORTS DE L'ÉDUCATION

Si l'érection de l'éducation en droit fait l'unanimité, c'est au regard des apports importants que l'éducation peut générer. Il suffit, pour en montrer l'importance, d'évoquer une partie de ses apports pour celui qui en a bénéficié. Comme nous le dit Jean Hénare (2001), « l'éducation favorise l'exercice de la liberté d'expression et de la liberté d'opinion alors que l'insuffisance éducative prive la personne de moyens concrets de s'exprimer et l'empêche de se forger une opinion ou de l'étayer de manière efficace ». Pour lui, elle promeut aussi la réalisation de tous les droits fondamentaux car une personne éduquée a plus de chances d'accéder aux biens et services. Elle fait gagner en autonomie.

La réalisation effective du droit à l'éducation contribue donc de manière essentielle à l'accès à un niveau de vie adéquat en garantissant l'accès au savoir nécessaire pour développer toutes ses facultés, en améliorant la qualité de son existence, en prenant des décisions éclairées et en continuant à apprendre pour avoir une existence digne dans une société démocratique. Ainsi, ne pas être éduqué – ou être mal éduqué – équivaut à être privé d'autres droits fondamentaux puisque l'ignorance résultant de l'absence d'une éducation pleinement accomplie, prive la personne de sa dignité et des moyens d'être reconnue.

L'éducation est par ailleurs un véhicule de transmission de la culture et de l'identité des personnes et des communautés. Elle entretient les valeurs, les conduites et les comportements essentiels à la cohabitation pacifique. Cela fait dire que l'enfant n'est pas l'unique bénéficiaire du droit à l'éducation, car son bénéfice va bien au-delà de ce qu'elle apporte à chaque personne. Il est ainsi prouvé que l'éducation des mères a un impact réel sur la santé, le bien-être familial et le taux de fécondité. De même, il est démontré que les investissements éducatifs ont de nettes retombées économiques. L'éducation exerce un effet synergique sur des objectifs de développement, comme l'autonomisation, la protection de l'environnement, l'amélioration de la santé et la gouvernance. Cela n'est pas négligeable dans un monde marqué par des inégalités criantes et la paupérisation galopante de populations, comme le démontre le rapport mondial sur le développement humain depuis 2003.

À partir de là, il se dégage de multiples raisons objectives de vouloir promouvoir le droit à l'éducation comme un droit universel. Cependant, beaucoup d'obstacles entravent la réalisation de l'ambitieux objectif d'exercice du droit à l'éducation.

LES CONTENUS DIFFÉRENTS DONNÉS À CE DROIT

La définition des contours du droit à l'éducation ne va pas cependant sans poser de multiples problèmes en fonction des attentes et des besoins exprimés par les bénéficiaires. Plus précisément, ce droit ne semble pas se lire de la même manière selon que l'on vit dans un pays du Nord ou dans un pays du Sud. Dans certains de ces derniers, la question des contenus fut réglée par le transfert des modèles éducatifs du Nord. Aujourd'hui, les impératifs d'une prise en compte des réalités des contextes nationaux remettent en cause la légitimité de cet arrangement passé.

Ainsi, des systèmes éducatifs ont-ils pu être construits dans la négation des cultures et des systèmes locaux de transmission de savoirs. Cette dérive révèle une sorte de confusion entre les actes d'éduquer et ceux de scolariser. Si les premiers définissent une façon pour l'homme d'appréhender l'univers et de trouver les moyens de réaliser harmonieusement son existence dans celui-ci, les seconds ne sont que des modalités particulières d'aboutir à ce but. La modalité de réalisation est fortement liée à l'existence et à la maîtrise de paramètres particuliers comme une forme d'écriture ou le rapport particulier aux choses. Ce qui signifie que chaque société peut avoir un système éducatif ou de socialisation qui ne soit pas nécessairement un système scolaire « classique » tel qu'on peut le trouver dans les pays « modernes ». Il ne faut certainement pas ignorer, ou négliger, les systèmes éducatifs locaux ou autochtones. Ces confusions dans la définition des éducations ont par voie de conséquences des effets certains sur la réalisation du droit à l'Éducation pour tous.

LES FINALITÉS PRESCRITES

Les travaux du Comité des droits économiques et sociaux de l'ONU en matière de droit à l'éducation précisent les composantes du droit à l'éducation, ce qui permet de comprendre comment il peut être appréhendé dans ses multiples dimensions et d'examiner ensuite les diverses questions qu'elles peuvent soulever. Pour Paul Hunt⁵, ancien expert auprès de ce Comité, « l'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permet à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et d'obtenir le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté [...]. L'éducation est un des meilleurs investissements financiers pour les États, mais son importance ne tient pas uniquement aux conséquences qu'elle a sur le plan pratique et aux possibilités qu'elle offre. Une tête bien pleine, un esprit

⁵ Comité des droits économiques, sociaux et culturels. « Questions de fond au regard de la mise en œuvre du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Projet. Observation générale 13 ». HR/CESCR/NONE/1999/13. Ge-99-44797 (F).

actif⁶ capable de vagabonder librement est une des joies et des récompenses de l'existence. » (Hunt, 1999, cité par Hénaire, 2001 : 25-26.)

De cette définition qui recoupe tout ce qui a été exposé dans la première partie, se dégagent des éléments de contenus utiles en vue d'identifier les principales finalités de l'éducation. Pour ne retenir que quelques positions caractéristiques de la discussion des finalités, on pourrait citer Emmanuel Kant, pour qui le but de l'éducation est de développer en chaque individu toute la perfection dont il est capable, et à l'autre extrême, E. Barker (1951), qui affirme que toute éducation véritable doit rendre l'homme capable de faire son devoir dans l'état de vie auquel il a été appelé et dans la communauté à laquelle il appartient.

Si nous essayons de réaliser une synthèse des différents objectifs assignés à l'éducation aujourd'hui, notamment par les instruments internationaux, nous constatons que ces objectifs sont ambitieux et leur énumération s'apparente à la description d'un idéal autour d'un certain nombre de finalités visant à l'épanouissement de la personnalité humaine, de ses dons et de ses capacités⁷. L'expression « épanouissement personnel » fait apparaître que la dimension personnelle est ici conçue comme prioritaire, les finalités sociales et collectives venant par la suite. Une autre finalité est de conduire au renforcement du respect des Droits de l'Homme et des libertés fondamentales⁸. On cherche également à développer la capacité de chacun à devenir un membre utile de la société⁹, autrement dit, à ne pas se réduire à être seulement un citoyen consommateur de prestations mais d'abord être un acteur. Enfin, il apparaît une finalité de maintien du lien social, de la promotion voire de la compréhension, de la tolérance et de l'amitié entre toutes les Nations, les groupes raciaux, ethniques et religieux, ainsi que la paix¹⁰. Cette

⁶ Dans la version originelle anglaise : « *A well-stocked and active mind* ».

⁷ Article 26(2) de la Déclaration universelle ; article 5(1)(a) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ; articles 2 et 12(2)(4) de la Convention de l'Amérique Centrale ; article 13(1) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ; principe 1 de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'Unesco ; article 13(2) du Protocole de San Salvador ; article 29(1) de la Convention relative aux droits de l'enfant.

⁸ Article 55 de la Charte des Nations Unies ; article 26(2) de la Déclaration universelle ; article 5(1)(a) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ; article 7 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale de 1965 ; principe III et VI de la Déclaration sur la promotion entre les jeunes des idéales de la paix, du respect mutuel et de la compréhension entre peuples de 1965 ; principe 1 de la Recommandation concernant la condition du personnel enseignant, Unesco ; article 13(1) du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ; principes 7 et 18(c) de la Recommandation concernant l'éducation [...] de 1974, Unesco ; article 13(2) du Protocole de San Salvador ; article 29(1)(b) de la Convention relative aux droits de l'enfant.

⁹ Principe 7 de la Déclaration des droits de l'enfant ; article 29 (1)(d) de la Convention relative aux droits de l'enfant ; article 13(1) de du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ; article XII de la Déclaration Américaine relative aux droits et devoirs de l'homme de 1948 ; article 12(1) de la Convention de l'Amérique centrale.

¹⁰ Article 26(2) de la Déclaration universelle ; principe 10 de la Déclaration des droits de l'enfant ; article 5(1)(a) de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement ; préambule de la Déclaration sur la promotion entre les jeunes des idéales de la paix, du respect mutuel et de la compréhension entre peuples de 1965 ; article 7 de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale ; article 13(1) de du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels ; principes 4(b), 6, 7, 17, et 18(b) de la Recommandation concernant l'éducation [...] de 1974, Unesco ; article 5(3) de la Déclaration sur l'élimination de toutes les formes d'intolérance et de discrimination fondées sur la religion au la conviction de 1981 ; article 13(2) du Protocole de San Salvador ; article 29(1)(d) de la Convention relative aux droits de l'enfant.

dernière affirmation insère les précédentes dans le contexte de l'ouverture et de l'éducation multiculturelle.

Le constat significatif à ce niveau est que ces finalités se construisent dans une tension entre individu et société. L'école a donc ici un rôle de conciliation de ces deux pôles de finalités.

LA RÉALITÉ SUR LES FINALITÉS DE L'ÉDUCATION

La formulation la plus fréquente tend à considérer que l'éducation est « ordonnée à l'épanouissement de la personnalité humaine ». Elle place l'éduqué au « centre de l'acte pédagogique », selon une expression fort prisée des pédagogues ces dernières années. L'épanouissement de la personnalité est évidemment lié à la liberté et comme a pu le dire Jean Piaget (1972 : 86) commentant l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « Viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement des droits de l'homme et des libertés fondamentales, c'est former des individus capables d'autonomie intellectuelle et morale et respectant cette autonomie chez autrui en vertu précisément de la règle de réciprocité qui la rend légitime pour eux-mêmes. »

Cependant, même si l'idée que « l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine » inclut toutes les dimensions de l'existence humaine (physique, intellectuelle, psychologique et sociale), le but étant que chaque individu puisse se développer selon ses capacités et talents, cette approche n'assigne finalement à l'éducation qu'un objectif éthique général. En ce sens, il reste un peu essentialiste et idéaliste.

Mais, d'un autre côté, la réalisation du droit à l'éducation reste fortement conditionnée, dans une grande partie du monde, par la question de l'accès d'où l'intérêt de travailler sur l'« égalité des chances ». C'est pour cette raison que l'accès à l'Éducation pour tous et la démocratisation des études demeurent une priorité à l'échelle mondiale. Une analyse de la situation mondiale de l'éducation montre que les systèmes éducatifs intégrant entièrement et de manière efficace ces finalités dans la définition de leur contenu sont très peu nombreux. Il ne suffit pas de comprendre l'importance du droit à l'éducation pour poser des gestes concrets et opportuns pour sa réalisation.

DE LA COMPRÉHENSION À LA RÉALISATION DU DROIT À L'ÉDUCATION

Ces finalités de l'éducation s'apparentent, bien souvent, dans l'énoncé des politiques éducatives de nombreux pays, à de grandes pétitions de principes. Elles sont la trace de l'évolution de conceptions de l'éducation, et le reflet de l'agenda international sur cette question. Pour Jean Hénaire (2001), nous serions surtout en « présence d'un discours politique de circonstance, parfois emprunt de convictions ». En conséquence, la reconnaissance du droit à l'éducation ne s'accompagne pas toujours de sa réalisation, ce qui nous amène aux réalités problématiques de l'éducation aujourd'hui, dont les plus visibles sont un inégal accès, un coût élevé, un manque de qualité ou d'indicateurs de qualité et une dépendance à des facteurs extérieurs.

Le problème d'accès à l'éducation

Dans le Projet d'observation générale du Comité des droits économiques et sociaux de l'ONU, concernant l'article 13 du Pacte, Paul Hunt note que pour des millions de personnes à travers le monde l'exercice du droit à l'éducation demeure un objectif lointain qui, de surcroît, dans de nombreux cas, s'éloigne de plus en plus. De son côté, l'Unicef (2000a : 1) rappelle qu'« un an avant l'an 2000, près d'un milliard d'habitants de la planète ne savaient ni lire ni même écrire leur nom – et encore moins remplir un simple formulaire ou se servir d'un ordinateur. Un milliard de personnes continueront de vivre en plus mauvaise santé et dans une pauvreté plus désespérée encore que la plupart de ceux qui ont appris à lire et à écrire. Ce sont les *analphabètes fonctionnels*, dont le nombre va aujourd'hui croissant. »

Les données statistiques de l'Unesco (2000) concernant les taux nets d'inscriptions dans le premier degré révèlent l'énorme décalage entre les pays riches et les pays pauvres. Alors que ces taux atteignent pratiquement les 100 % au sein des pays membres de l'OCDE, ils chutent significativement dans les pays de l'Afrique de l'Ouest par exemple, et plus particulièrement pour les filles. De la même manière, le nombre d'élèves par enseignant varie énormément à l'échelle mondiale, entre 9 et 72 élèves par enseignant, alors que ce taux d'encadrement variait en 1990 de 10,3 élèves au Danemark à 57 élèves au Burkina Faso. La comparaison de l'évolution dans le temps de l'indice d'espérance de vie scolaire est aussi très parlante : l'indice était déjà de 16 ans au Canada en 1990, alors qu'il n'était que de 2,3 ans au Niger en 1996, soit le même que celui de 1990, avec seulement 1,7 années d'espérance de vie scolaire pour les filles. Ces chiffres, qui ne sont que des moyennes indicatives, témoignent de l'ampleur des inégalités et des défis. Ils sont aux antipodes des objectifs et finalités de l'Éducation pour tous et constituent la triste réalité de l'éducation aujourd'hui.

Le coût élevé de la scolarité comme facteur d'exclusion

Reprenant une plainte de l'Unicef concernant le coût élevé de l'éducation, Katarina Tomasevski¹¹ (2002 : 14), dans son rapport de 2000 à la Commission des droits de l'homme, faisait observer que « La mobilisation internationale en faveur d'un *ajustement à visage humain* [...], s'est traduite par une adhésion générale au principe selon lequel il fallait protéger l'enseignement primaire des coupes budgétaires, mais [...] on n'a pas fait suffisamment pour que les frais de scolarité soient effectivement supprimés, conformément aux obligations du droit international en matière de droits de l'homme. » De fait, on se rend vite compte que très peu de choses ont finalement évolué dans ce sens. Tout au contraire, un certain nombre de pays pauvres ont été contraints de rendre la scolarisation payante sous la pression de leurs bailleurs de fonds. Pour la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (Confémen), « les mesures prises dans le cadre des Programmes d'ajustement structurel se sont traduites [dans les pays africains] dans le secteur de l'éducation par

¹¹ Mme Katarina Tomasevski est la rapporteuse spéciale de la Commission des droits de l'homme sur le droit à l'éducation auprès des Nations Unies.

un gel des budgets de l'éducation, la privatisation, l'institution des classes à double flux. » (Unesco/BIT, 1997 : points 15 et 16.) Or, dans ces pays pauvres, le paiement des frais d'écolage par les familles démunies est problématique car ils représentent des coûts prohibitifs pour eux.

L'absence de gratuité scolaire a un impact considérable sur l'accès à l'enseignement des enfants touchés par la grande pauvreté des pays les moins avancés. Mais même dans les pays développés, l'imposition de frais afférents à la scolarité obligatoire pèse lourd sur le budget des parents pauvres (Centrale de l'enseignement du Québec, 1997).

De façon générale, l'économisme ambiant qui caractérise le monde actuel n'aide pas à maintenir un service public éducatif. Cela est si vrai que l'Organisation internationale du travail (OIT, 1994 : 58) se demandait, il y a quelques années, si l'on pouvait maintenir « le cercle vertueux d'une "émulation" en faveur du progrès social dans une situation où la mondialisation de l'économie et le renforcement de la concurrence conjuguent leurs effets dans le sens contraire. »

L'absence de ressources et la pauvreté apparaissent ainsi comme un grand frein au droit à l'éducation. Dans une Lettre d'information de l'Institut international de planification de l'éducation (IIPE, Unesco), Juan Carlos Tedesco (1998) écrivait : « Il est reconnu que les conditions de vie des élèves ont une incidence déterminante sur le niveau scolaire. Toutes les conclusions relatives aux connaissances acquises s'accordent sur le fait que les résultats scolaires sont dépendants du statut social et du bien-être de la famille. Cependant, les mêmes recherches attirent l'attention sur un autre phénomène moins apparent à savoir que les changements institutionnels et pédagogiques sont sans effet sur les résultats des élèves qui vivent en dessous du seuil de pauvreté. » Cette affirmation est corroborée par de nombreuses études et travaux de recherche sur la reproduction sociale et les déterminants sociaux de la culture scolaire.

En attendant la qualité

Malgré tout, des progrès certains ont été réalisés dans le domaine de l'accès dans de nombreux pays. Cependant ces avancées cachent souvent, pour ne pas dire toujours, d'énormes lacunes dans le domaine de la qualité des enseignements. Comme le souligne l'Unicef : « Il ne suffit pas de s'assurer que les enfants vont à l'école. Encore faut-il se soucier de la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent¹². » Sur ce plan, beaucoup reste à faire en particulier par rapport aux contenus d'enseignement discriminatoires, émaillés de stéréotypes ou d'exaltations nationalistes que l'on retrouve encore aujourd'hui.

La formation et les pratiques des enseignants ont également leurs effets spécifiques sur la qualité de l'enseignement offert¹³, particulièrement dans les pays du Sud. La qualité

¹² Repris de Hénare (2001).

¹³ Une étude pilote Unicef-Unesco sur la situation des écoles primaires de quatorze pays les moins avancés montrait dès 1994 entre autres, que 60% des enseignants n'ont suivi qu'un enseignement primaire et que 20 à 30 % d'entre eux disaient n'avoir reçu aucune formation professionnelle (Torres, 1996 : 494). Pour leur part, tous les pays de l'OCDE, exigent la possession d'un diplôme d'enseignement supérieur pour accéder à la profession enseignante. Néanmoins, la moitié d'entre eux seulement sont effectivement dotés d'un corps enseignant répondant à cette exigence (OCDE, 2000).

s'apprécie cependant différemment selon les contextes. Quand elle s'évalue à un endroit par les performances en classe, elle peut être mesurée ailleurs par le degré des compétences acquises. Dans les pays développés où les taux de scolarisation primaire et secondaire atteignent les 100 %, environ 20 % des élèves peuvent quitter le système scolaire sans avoir les compétences de base leur permettant de trouver un emploi. À ceux-là, il faut ajouter ceux qui abandonnent l'école avant la fin de leur scolarité obligatoire. Selon l'organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE, 1997), ces personnes deviennent de bons candidats à l'exclusion sociale.

Le droit à l'éducation implique non seulement l'accès de tous à l'éducation mais stipule, en soi, que ce droit contient l'exigence d'atteindre des objectifs et finalités assignés dont celui de qualité. Or, si beaucoup de constitutions étatiques énoncent un droit à l'éducation, généralement ce droit constitutionnel ne garantit aucune qualité particulière de l'éducation ou alors ne formule que des normes très modestes et vagues dans ce domaine.

Des difficultés dans l'évaluation des besoins et des résultats d'apprentissage

Il est nécessaire d'avoir une vision claire des besoins et des performances tant des élèves que des systèmes scolaires afin de pouvoir les améliorer, à partir de la conception d'indicateurs efficaces tant d'ordre quantitatif que qualitatifs permettant d'évaluer les niveaux de compétences acquises (Chinapah, 2000), le niveau de formation des enseignants et les valeurs de l'éducation par rapport à celles affirmées dans les instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme. Or beaucoup des pays ayant des problèmes avec leurs systèmes scolaires n'ont pas non plus les moyens adéquats de contrôle.

L'évaluation sélective est le moyen le plus répandu du contrôle des performances et du succès scolaire, c'est-à-dire par la réussite aux examens, condition essentielle de promotion sociale et d'accès à des niveaux supérieurs d'enseignement. La réussite scolaire y est le résultat d'un processus de sélection qui départage les « forts » des « faibles » et qui, à terme, fait que des élèves réussissent et que d'autres échouent. La conception de l'évaluation sélective a pourtant bien du mal à se justifier quand il est question de l'appliquer à des apprenants dont les premiers besoins, dès l'entrée à l'école, est de l'ordre du rattrapage et de l'aide soutenue aux apprentissages. Sans nier aucunement que l'évaluation soit un acte éducatif en soi, il convient cependant de s'interroger sur le fait que son utilisation peut en faire un puissant levier de relégation et d'exclusion sociales. La sélection peut ainsi apparaître comme un moyen de faire des économies pour un gouvernement en manque de financements.

L'évaluation, plus qu'un moyen de classement des élèves, devrait être d'abord un outil de remédiation pour pallier les lacunes, y compris économiques, observées au cours des apprentissages. Cela est possible lorsque l'évaluation perd de son caractère punitif et vise à atteindre des finalités de l'éducation. Dans le rapport annuel 2002, Mme Tomasevski proposait des indicateurs fondés sur les droits qui se déclinent en termes de dotations, d'accessibilité, d'acceptabilité et d'adaptabilité (paragraphes 27-29). C'est une orientation plus sociale et donc plus équitable de l'évaluation, qui rapprocherait

d'une recherche réelle de l'égalité de chances. Mais là aussi se pose le problème de leur opérationnalité dans les différents contextes.

De quelques autres sources de tensions en éducation

L'analyse des curricula montre des lacunes d'une autre nature. Des contenus biaisés par des représentations ethnocentriques ou des modèles d'inculcation des savoirs cultivant la concurrence ou s'appuyant sur la menace de sanctions ne correspondent pas à l'esprit du droit à l'éducation quand il s'agit de former des êtres libres et responsables. Cependant, une libéralisation des contenus sans aucun moyen de les contrôler peut conduire à des dérapages, par exemple de type sectaire. Il faut par ailleurs ajouter aux difficultés internes un ensemble de contraintes extérieures, parfois liées à la situation économique dans le monde, ayant comme conséquences une baisse des aides consenties par les pays les plus riches au compte de l'aide au développement, et par voie de conséquences une baisse des budgets consacrés à l'éducation et/ou une tendance à la privatisation du service public éducatif.

Quand on inscrit le droit à l'éducation dans un contexte mondial, où sa privatisation est de plus en plus à l'ordre du jour, la solution des formations à distance par le biais de l'Internet est présentée comme une panacée. Cependant, ici les technologies en jeu ne sont accessibles qu'à ceux qui ont des moyens. Ces formations risquent donc d'accentuer le décalage entre ceux qui disposent des moyens technologiques et ceux qui en sont privés et de reproduire autrement les inégalités qui empêchent aujourd'hui l'accès de tous à l'éducation. Dans cette perspective, il n'y a donc pas lieu d'être très optimiste quant à l'impact que le marché pourrait avoir sur la réalisation du droit à l'éducation. Plusieurs autres causes accentuent la situation problématique du droit à l'éducation dans le monde actuel : conflits armés, sous-développement, précarité des conditions sanitaires, malnutrition, malaria ou VIH-Sida. Toutes ces causes complexes interagissent les unes avec les autres dans des contextes sociaux, politiques, économiques au demeurant fort différents à l'échelle planétaire.

POUR UNE NOUVELLE ÉCOLE DE L'AVENIR

Comme le disait un spécialiste de la question, en affirmant le droit de toute personne à recevoir une éducation, on présuppose évidemment que « l'on attend bien davantage pour les enfants qu'une simple traversée d'un rite de passage qui leur ferait acquérir, s'ils ont de la chance, quelques compétences minimales » (Bitenski, 1994 : 147). Dans sa réflexion sur les objectifs de l'éducation, le Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle¹⁴ propose des pistes intéressantes : « Pour répondre à l'ensemble de ses missions, l'éducation doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux qui, tout au long de la vie, seront en quelque sorte pour chaque individu les piliers de la connaissance : apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de compréhension ; apprendre à faire, pour pouvoir agir sur son environnement ; apprendre à vivre ensemble, afin de participer et de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines ; enfin, apprendre à être, chemi-

¹⁴ Appelé « Rapport Delors », du nom du président de cette commission.

nement essentiel qui participe des trois précédents. Bien entendu, ces quatre voies du savoir n'en font qu'une, car il existe entre elles de multiples points de contact, de recoupement et d'échange. » (Delors, 1996 : 91-92.)

La Commission notait que la concrétisation de tels objectifs passe par une politique d'enseignement pluraliste qui tienne compte des différences comme solution de sortie de la crise que traverse l'éducation, loin des systèmes rigides et monocolors.

La nécessaire mobilisation pour l'éducation

Si les causes de non-réalisation du droit à l'éducation sont ainsi bien connues, il semble bien que des solutions aux problèmes qu'elles entraînent sont également proposées. Les travaux amorcés au sein du Comité sur les droits économiques, sociaux et culturels paraissent témoigner d'efforts prometteurs parce qu'ils indiquent une volonté de dépasser les constats d'impuissance, de documenter davantage la problématique de droit à l'éducation et de raffermir les mécanismes de surveillance de l'application de ce même droit. Les facteurs de blocage sont donc connus et ont été maintes fois soulignés dans des travaux scientifiques, lors de rencontres internationales et par nombre d'ONG. Mais il ne suffit pas de connaître les raisons qui expliquent pourquoi le droit à l'éducation présente un portrait aussi contrasté dans le monde. Il faut également trouver les moyens d'inverser les perspectives.

Le premier levier est clairement la mobilisation des ressources en faveur de l'éducation. Il apparaît que cette mobilisation n'est pas toujours acquise, même au niveau national, quand bien même ce secteur serait déclaré prioritaire. La volonté politique n'était pas toujours au rendez-vous. Cette situation peut être due à un manque de maturité et de perception des enjeux. Quand une telle situation se retrouve au niveau international, le risque est grand alors de voir l'éducation de plus en plus inféodée aux grands marchés, surtout intéressés à rentabiliser à court terme leurs investissements. Dès lors, le fait de parler du droit à l'éducation peut paraître illusoire, du moins hors de portée pour encore un certain temps si, de surcroît, les États développés ne s'en préoccupent pas davantage. Ainsi, selon Philippe Quéau (1999 : 3), expert de l'Unesco, « Les Nations Unies n'ont ni le mandat ni les moyens d'imposer un bien commun mondial. Elles sont dominées par un conseil de sécurité qui représente avant tout les intérêts *sacrés* de certains États membres. »

Comme l'intérêt est au cœur de notre problématique, il semble que créer les conditions de dépassement des intérêts particuliers peut aider à sortir de la situation de crise. Les intérêts à court terme rétrécissent le champ de vision et annulent bien des efforts consentis pour assurer l'universalité des services éducatifs. L'ONU se trouve relativement incapable de dépasser le stade des déclarations d'intentions. Son secrétaire général reconnaissait lui-même une certaine impuissance à donner une impulsion concrète à la Déclaration universelle des droits de l'homme¹⁵ même si sur le plan particulier du financement il est possible

¹⁵ « Oui, la Déclaration constitue notre proclamation commune des droits de l'homme mais malheureusement, il lui reste encore à devenir notre appel commun à l'action. Des violations des Droits de l'Homme restent une réalité largement répandue que nous n'avons pas pu – et dans certains cas pas voulu – éradiquer. » *Discours*

de citer des exemples de mobilisations réussies. L'Unicef rappelait que les fonds peuvent être dégagés avec célérité si on le veut comme lorsque l'économie s'est effondrée en Indonésie, en République de Corée et en Thaïlande en 1997-1998, le G7 a réussi en quelques mois seulement à mobiliser plus de 100 milliards de dollars pour secourir les « tigres » financiers de l'Asie. L'Unicef (2000) concluait : « imaginez ce que de telles ressources feraient pour l'éducation ». Les obstacles identifiés qui privent des millions de personnes de ce droit peuvent donc être levés pour peu que la communauté internationale toute entière s'en donne les moyens.

Aujourd'hui, le problème ne serait pas tant la question du financement que celle de la définition d'un contenu plus opératoire à ce droit, par la création des outils de contrainte par exemple. Ceci reste à prouver au regard de la baisse constante des fonds de financement de l'éducation. En attendant, un certain nombre de sentiers sont réinvestis qui devraient permettre d'améliorer la situation actuelle. Ces sentiers visent à élargir le champ de l'éducation élémentaire fondamentale, à contextualiser un peu plus les enseignements, à renforcer les capacités des enseignants, et à enrichir les contenus et pratiques (prise en compte des valeurs et de l'éthique) et à encourager et développer la formation professionnelle (savoirs utiles).

Aller au-delà des modèles et innover

Au-delà de la mobilisation, une voie à explorer est celle de l'innovation dans la recherche des solutions. On a jusqu'ici eu recours aux modèles existants pour réformer les systèmes. Le modèle pour séduisant qu'il apparaisse demeure apparenté à une réalité particulière, malgré toutes les démarches d'adaptation entreprises. Pour réduire le fossé entre ceux qui bénéficient de l'éducation et ceux qui en sont privés, beaucoup d'initiatives ont été développées qui ont permis à des enfants d'avoir accès à l'éducation. Les publications de l'Unicef constituent un bon témoignage des efforts consentis à ce jour dans ce domaine. Pour arriver à la nouvelle école que les acteurs de l'éducation appellent de leurs vœux, un certain nombre de réformes s'impose. Les organisations en charge de l'éducation au niveau mondial ont donné des orientations sur le sens que ces réformes pourraient prendre (Unesco, 1996a : 20-22) : « Devant les transformations que connaît le monde de l'éducation, qui ne se limite plus aux murs de la salle de classe, il importe de procéder en toute urgence à un examen critique des systèmes éducatifs actuels pour les rénover et les réformer. Il conviendra d'élargir les possibilités d'éducation et d'adapter les formations à la situation et aux besoins propres de chaque société. Il faudra voir dans le processus éducatif une responsabilité qui incombe à l'ensemble de la société et non pas à tel ou tel secteur, et y associer divers ministères, le secteur privé, des organisations non gouvernementales (ONG) et d'autres secteurs de la société, notamment les médias et les communautés locales. Il faudra concevoir de nouveaux systèmes de formation peu coûteux, tant formels que non formels, afin de répondre à la diversité des besoins éducatifs propres aux différentes catégories d'apprenants. Dans les années à venir, l'action de

l'Unesco visera précisément à aider les États membres à élaborer et à mettre en œuvre des stratégies tournées vers l'avenir pour rénover l'éducation en fonction de leur situation propre. [...] La stratégie à moyen terme de l'Unesco aura pour second axe la rénovation et la diversification des systèmes éducatifs dans leur ensemble. »

Les maîtres mots restent donc « diversité » et « participation », sinon « appropriation » de l'école par tous les acteurs dans leurs contextes. De manière paradoxale qu'en apparence, la mondialisation des échanges et des informations rend plus que jamais nécessaire l'éclosion d'une « diversité créatrice » (Unesco, 1996b). L'éducation doit être au service des identités des apprenants mais aussi s'ouvrir au monde ensuite. L'école unique, la monoculture éducative, le grand système scolaire unifié, l'éducation « nationale » sont autant de relents d'un rêve centralisateur qui, dans l'histoire concrète de l'éducation, a souvent tourné au cauchemar. En réaction peut-être à cette réalité historique et aux tendances centralisatrices, l'appel au respect des différences créatrices résonne un peu partout, mais vain sera cet appel si la prise en compte des diversités n'intervenait pas, à travers un dialogue politique permanent entre les différents acteurs de la communauté éducative.

Les priorités éducatives pourraient ainsi être étendues en deux objectifs complémentaires :

- l'autonomie : l'élève du XXI^e siècle sera un apprenant tout au long de sa vie et devra acquérir les outils du savoir et apprendre à piloter lui-même sa propre formation. Les écoles prenant en compte les identités et les spécificités de populations minoritaires verraient le jour dans ce cadre.
- la libération : en accordant une priorité absolue à l'éducation, à la liberté et à la responsabilité de l'élève, en lui apprenant à penser par lui-même et aussi à agir par lui-même, en lui enseignant à ne pas tout attendre des autres – ou de l'État – et en même temps, à œuvrer en synergie avec les autres.

La naissance des initiatives communautaires de gestion de la chose scolaire nous semble appartenir à cette dynamique. Les exemples d'écoles communautaires en Afrique sont en train de se développer et demandent à être interrogées. Cependant, ici aussi, laisser choisir l'école implique de l'autorité qu'elle veille aux conditions de l'exercice de ce choix et le favorise par des mesures positives discutées entre tous les acteurs de l'éducation. Dans le cas contraire on risquerait de créer ou renforcer les écoles parallèles à plusieurs vitesses.

De quelques autres pistes pour relever le défi

Si parfois les rêves peuvent mobiliser, leur réalisation demande des engagements fermes et des moyens d'action de manière à dépasser le niveau du discours. Cela est vrai pour l'éducation : il faudra plus que des discours pour réaliser le droit à l'Éducation pour tous. Or, même les Nations Unies n'ont ni le mandat ni les moyens d'imposer par exemple le financement de l'éducation des plus pauvres par les plus riches. Des efforts prometteurs sont accomplis en vue de dépasser les constats d'impuissance pour donner les moyens de résoudre la problématique du droit à l'éducation et mettre en place des mécanismes de surveillance de l'application de ce droit. Cela peut contribuer à la reconnaissance, à terme, de l'éducation comme *un bien commun de l'humanité* vu

comme un but à atteindre dans un contexte mondial où l'éducation en tant que telle tend à prendre des formes qui échappent au contrôle des autorités publiques. L'exemple du développement de formations à distance sur l'Internet réservées à des privilégiés est révélateur d'un danger, si ces formations ne font qu'accroître le décalage entre ceux qui disposent des moyens technologiques et ceux qui en sont privés. En effet, la fracture numérique risque de reproduire autrement les inégalités qui empêchent aujourd'hui l'accès à tous de l'éducation.

Tout cela pour dire que les choix éducatifs sont, avant tout, des choix de société et qu'ils doivent faire l'objet d'un débat démocratique. Ce débat doit porter non seulement sur les moyens mais aussi sur les finalités de l'éducation. Il doit donc être fondé sur une analyse objective et rigoureuse des systèmes éducatifs qui tiennent compte tant de leurs résultats actuels que de leur potentiel. Faute d'une telle analyse pour éclairer les problèmes et les choix, les débats sur la réforme de l'éducation risquent de ne servir à rien. À l'évidence, il n'y a pas de réponse simple, ni de juste milieu pour la résolution de ces contradictions. Mais si les questions ne sont pas clairement posées, et toutes les options discutées avec les bénéficiaires, il y a peu de chance pour qu'on arrive à résoudre la question du droit à l'éducation, dont la réalisation passera par la détermination du socle commun de savoirs dont l'acquisition est nécessaire pour mieux vivre ensemble dans le respect de la diversité du monde. Ce qui pose la question du partenariat en éducation et la nécessité de le renforcer. Ce partenariat apparaît comme une nouvelle opportunité pour dépasser une grande partie des difficultés recensées, par l'échange et le partage des idées et des méthodes, par le jeu de la complémentarité.

Construire cette vision commune n'est pas facile mais cela semble indispensable pour éviter les dérives que pourraient occasionner une certaine interprétation de ce droit dans un contexte mondial d'inégalité de forces et d'influences, que l'on retrouve même dans les plus hautes instances mondiales. Sachant que toute imposition de fait d'une position dominante ne conduira qu'à la création de frustrations porteuses des germes de futures difficultés, voire de conflits, il est plus viable de partir sur les bonnes bases, autrement dit de tenir compte des aspirations et des attentes des destinataires de ce droit. Toutes les mesures favorisant une meilleure intégration scolaire ne peuvent rien face aux difficultés d'appropriation des systèmes qui semblent déborder le champ des simples bonnes intentions et projet. Toute politique qui vise la réalisation du droit à une éducation de qualité pour tous devra donc s'inscrire dans une approche « globale », c'est-à-dire, en même temps, globale et locale, pilotée en partenariat avec les bénéficiaires.

CONCLUSION

La condition première de la mise en œuvre du droit à l'éducation tient à un accès égal de tous aux prestations éducatives et donc à la mise à disposition de tous, selon leurs besoins spécifiques et sans discrimination d'aucune sorte, de structures éducatives performantes. Mais, au-delà de cette condition évidente, les objectifs de l'éducation ne peuvent être atteints que si les formations offertes se traduisent par des apprentissages effectifs, c'est-à-dire par l'acquisition des connaissances, de la capacité de raisonnement, des savoir-faire et des valeurs utiles autrement dit, des compétences (Unesco,

2000b). Cette dernière remarque permet une approche des politiques éducatives telles qu'elles devraient être conçues pour atteindre réellement les objectifs d'une éducation de qualité. La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (Unesco, 1990) proposait de nombreux critères de qualité de l'éducation. Après avoir rappelé, dans son préambule, la réalité de l'analphabétisme ainsi que les objectifs généraux de l'éducation, tels que nous les avons décrits, elle explicitait ce qu'elle entend par « répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (qui) concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels que les contenus éducatifs fondamentaux dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. » (Article 1). Tout en soulignant que l'énumération de ces critères ne saurait constituer une vision figée de l'éducation, laquelle connaît des manifestations légitimement variables selon le temps ou selon les cultures, la Déclaration rappelait que la mise en œuvre effective d'une éducation de qualité ne peut se réaliser que par un dépassement des conceptions actuelles de l'éducation. Elle implique une vision plus large « afin d'aller au-delà des moyens présentement mis en œuvre, des structures institutionnelles, des programmes d'enseignement et des systèmes classiques de formation, tout en s'appuyant sur ce qu'il y a de meilleur dans la pratique actuelle. » (Article 2.)

BIBLIOGRAPHIE

- BARKER Sir Ernest, *Principles of Social and Political Theory*, Clarendon Press, 1951.
- BITENSKY Susan H., *Every child's right to receive excellent education. The International Journal of Children's Rights 2*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 1994.
- Centrale de l'enseignement du Québec, *La Gratuité scolaire, les collectes de fonds spéciaux, la privatisation et la sous-traitance des services : un désengagement grave de la part de l'État*, Québec, 1997.
- CHINAPAH Vinayagum, *L'Éducation pour tous : quelle qualité ? Manuel pour le suivi permanent des acquis scolaires*, Paris, Éditions Unesco, 2000, 158 p.
- DELORS Jacques, *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco, Paris, éditions Odile Jacob, 1996.
- HÉNAIRE Jean, *Le Droit à l'éducation : entre discours et réalités*, Genève, EIP-CIFEDHOP, 2001.
- HUNT Paul, « Questions de fond au regard de la mise en œuvre du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Projet. Observation générale 13 ». Comité des droits économiques, sociaux et culturels, HR/CESCR/NONE/1999/13, Ge-99-44797 (F), 1999.
- IPIE– UNESCO, *Lettre d'information de l'IPIE*, n° octobre-décembre, Paris, Unesco, 1998.
- OCDE, Observateur de l'OCDE, n° 208, octobre-novembre, Paris. OCDE, 1997.
- OCDE, *Regards sur l'éducation*, Paris, OCDE, 2000.
- OIT, « Des valeurs à défendre, des changements à entreprendre. La justice sociale dans une économie qui se mondialise : un projet pour l'OIT », Genève, OIT, 1994.
- PIAGET Jean, *Où va l'éducation ?*, Denoël, Unesco, Paris, 1972.
- QUÉAU Philippe, « Du bien commun mondial à l'âge de l'information », Communication d'ouverture présentée au séminaire du club de Rome, Poitiers, 1999, disponible sur http://www.2100.org/conf_queau1.html.
- TEDESCO Juan Carlos, in « Lettre d'information de l'IPIE – Unesco », n° octobre-décembre 1998.
- TOMASEVSKI, K., Rapport annuel sur le droit à l'éducation. Présenté en application de la résolution 2001/29, Doc. E/CN.4/2002/60, Commission des Droits de l'Homme, 58^e session, 2002.
- TORRES Rosa Maris, « Sans réforme de la formation des maîtres, point de réforme de l'enseignement ». *Perspectives*, vol. XXVI, n° 3, Paris, Unesco, 1996.

- UNESCO, *Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90*. Document de référence, Jomtien, Thaïlande, 1990.
- UNESCO, 1996a, *Stratégie à moyen terme*, doc. 28 C/4, Paris 1996, nos 69 et 81, 1996-2001.
- UNESCO, 1996b, *Notre diversité créatrice*, Rapport de la Commission mondiale de la culture et du développement, Paris, Éditions Unesco.
- UNESCO, 2000a, *Éducation pour tous bilan à l'an 2000 : Document statistique*.
- UNESCO, 2000b, *Forum mondial sur l'éducation. Éducation pour tous : bilan à l'an 2000*, Études thématiques (Synthèses), Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000.
- UNESCO /OIT, *Rapport final du Colloque conjoint sur les programmes d'ajustement structurel et la condition du personnel enseignant. Partie 2 : l'impact des programmes d'ajustement structurel sur le secteur de l'éducation*, Paris, Unesco, 1997.
- UNICEF, *La Situation des enfants dans le monde 1999*, Paris, Unesco, 2000.

LE DROIT À L'ÉDUCATION : UN ENJEU FONDAMENTAL DE L'ÉTHIQUE APPLIQUÉE À LA COMMUNICATION

Didier MOREAU

*Maître de conférence en philosophie de l'éducation,
laboratoire CREN, université de Nantes*

Lorsqu'il a été inscrit dans la Convention internationale des droits de l'enfant, le droit à l'éducation a été *ipso facto* reconnu comme un principe indiscutable. Un tel principe, selon la thématique propre développée par Karl-Otto Apel (1994) ne peut pas être réfuté dans le cadre d'une discussion rationnelle, car sa nécessité même est posée par la réflexion comme un résultat d'évidence. Refuser cette évidence correspond alors, soit à l'autoréfutation, car on ne peut pas à la fois s'appuyer sur la rationalité et la récuser dans le dialogue, soit à s'exclure d'une discussion à visée universaliste orientée vers l'intercompréhension, pour y introduire une stratégie individuelle du succès et de la domination rhétorique, comme le montre Jürgen Habermas.

Or, l'éclaircissement d'un principe par la discussion, en vue de le distinguer d'une simple valeur contingente pour en manifester l'universalité en le rendant indiscutable, n'est que la moitié du chemin que doit parcourir la réflexion éthique. L'autre moitié, c'est la question de l'application d'un tel principe, et cette question se spécifie à son tour en deux problèmes pratiques qu'il faut résoudre : comment rendre un principe applicable, comment motiver les acteurs concernés en vue de cette application. Ces problèmes sont bien sûr solidaires, dans la mesure où la motivation succède à l'intellection rationnelle de la légitimité d'un principe universel : l'acteur concerné se donne alors des moyens d'agir à partir de l'évidence de la nécessité du principe, grâce à ses valeurs personnelles issues de son monde vécu, culture, éducation, formation. Mais il ne peut le faire que parce que le monde de la vie auquel il appartient a déjà rendu tel principe « applicable », c'est-à-dire en a rendu l'application hautement désirable par les acteurs qui y agissent, grâce à l'émulation, la hiérarchisation des valeurs, et la possibilité pour ces mêmes acteurs d'interpréter les situations vécues comme structurées par des principes, en un mot grâce à l'organisation d'une réflexion collective éthique.

Mais chaque principe entraîne avec lui, dès que s'ouvre la question de l'application, son cortège de singularités, et le droit à l'éducation ne déroge pas à cette règle. Ainsi le droit à l'éducation, parce qu'il se réfère explicitement à l'organisation de la communau-

té humaine présente en vue de la communauté de ceux qui leur succéderont, rencontre-t-il légitimement la sphère du politique, de l'être-en-commun. Or la décision politique, si elle existe, ne fait pas tout dans la mesure où elle ne pourra, sur cette matière, que rappeler le principe qu'elle incorporera au corpus juridique. Elle restera en effet muette quant à son application car celle-ci est, par définition, une question éthique. Un État inscrivant le principe du droit à l'éducation dans sa constitution ne peut guère pour autant définir les modalités selon lesquelles ce droit serait respecté ou transgressé, sauf à vouloir pénétrer la sphère de la volonté individuelle, pour savoir comment elle s'oriente relativement à son respect – ce qui ne serait plus du droit, ni l'État, un état juridiquement fondé. Aussi convient-il d'ouvrir la réflexion, indépendamment du plan des décisions politiques, même s'il est extrêmement souhaitable qu'elles tracent un cadre pour que l'action collective soit orientée le mieux qui se puisse vers l'application effective du droit, en direction des acteurs de l'éducation eux-mêmes. Si l'on accepte de les considérer comme des agents moraux et non comme des gens de métier exécutant une tâche, en un mot, si on les considère comme des professionnels de l'éducation, on comprendra qu'ils puissent anticiper par leur action pédagogique des décisions politiques, et qu'ils détiennent le pouvoir d'en accentuer ou non la portée, lorsqu'elles existent. C'est de ce pouvoir dont nous proposons de discuter ici, car nous pensons que cette considération des acteurs, et spécialement des enseignants, est primordiale et offre des ressources puissantes, pour peu que l'on se place dans un cadre qui envisage le droit à l'éducation comme principe éthique, et non simple droit positif. Il nous faut préalablement définir ce cadre théorique.

LES FONDEMENTS THÉORIQUES D'UN DROIT À L'ÉDUCATION

Un droit à visée universaliste s'interprète classiquement comme possédant deux légitimités : une légitimité éthique – et c'est alors un droit éthique fondamental, une légitimité juridique – et il s'agit dans ce sens d'un droit juridique. À chacune de ces légitimités correspond une instance de légitimation.

Droit et morale

Il est à noter immédiatement que ces deux instances ne sont pas symétriques, et que leurs relations sont complexes. D'une manière générale, les analyses qui interprètent le droit éthique comme « droit naturel » lui subordonnent les lois positives. C'est la thèse en particulier de Léo Strauss (1986). En revanche, un droit éthique ne peut posséder aucun pouvoir de coercition propre et ne peut, comme tel, être obéi. C'est la critique qu'adresse Hans Kelsen (1996) aux conceptions métaphysiques du droit, dont découle l'idée de droit naturel. En effet, argumente-t-il, si l'on désire rendre le droit indépendant de tout plan spéculatif ou de toute visée instrumentale (instrument d'un pouvoir ou d'une classe sociale), il est nécessaire de montrer que la conduite humaine se règle selon deux nécessités. La nécessité causale est la nécessité naturelle, qui enchaîne les phénomènes les uns aux autres, mais il convient d'en distinguer la nécessité normative, qui résulte de l'édition de normes. Or, cette nécessité normative, même si on la fonde de ma-

nière immanente dans la nature de l'homme, n'établit pas qu'un comportement s'ensuive de façon générale, car logiquement dit-il, « on ne peut pas inférer de ce que quelque chose est ou n'est pas, que quelque chose doit être ou ne pas être » (Kelsen, 1996 : 7). Un droit éthique, conclut alors Hans Kelsen, n'a pas plus de pouvoir d'obligation qu'un droit juridique, car il y a une structure commune à la morale et au droit : ce sont deux systèmes de normes qui déterminent identiquement un devoir-être, et les lois de la morale et du droit sont semblables dans ce qu'elles font et dans ce qui les rend valides. Mais les normes générales sont hypothétiques, dit Kelsen, parce que leur commandement ne vaut que s'il peut être observé ou violé ; le commandement « éduque tes enfants », n'est valide que si j'ai au moins un enfant. Il en résulte qu'une norme possède uniquement ce caractère binaire : *observée/violée* et que l'acte de volonté qui produit la norme doit inclure la prescription d'un acte de contrainte dans le cas où se manifesterait un certain comportement, dans lequel apparaîtrait une violation de la norme.

Et c'est ici que s'opère pour Kelsen la séparation de la morale et du droit : si la *sanction* est la garantie de l'efficacité de la norme, incluse dans son processus de production, les actes de contraintes appartiennent seuls au droit, lorsque les sanctions morales ne requièrent pas la force physique. Le *mépris*, comme sanction morale négative, peut être lui-même méprisé par qui en est victime, et l'on a vu des hommes publics rechercher derechef l'assentiment du corps électoral, malgré l'infamie qui a pu les atteindre précédemment. En revanche, pour contrebalancer cette apparente inefficacité par rapport au droit, la morale seule effectue une rétribution positive des comportements conformes aux normes, sous la forme de la récompense sociale dont la puissance, on le sait, est très grande.

Même si l'on peut discuter la radicalité de sa thèse, car enfin la volonté qu'il y ait de l'éthique est différente de la volonté qui institue le juridique, ce que Kelsen nous permet de comprendre est la nécessité d'avancer sur les deux plans – juridique et éthique – sans privilégier l'un au détriment de l'autre : le plan juridique permet qu'une communauté politique organise ses actions collectives en vue de principes valides identifiés, le plan éthique permet qu'une communauté concrète promeuve les actions individuelles par la mobilisation des agents impliqués. Nous poserions même, mais ce serait dépasser le cadre de cette discussion, que le plan éthique prend en charge seul la volonté qu'il y ait une communauté, lorsque le plan juridique tente d'organiser, à partir de l'impossibilité de la communauté, une société humaine (Nancy, 2004).

Le droit juridique

Le droit à l'éducation, certes, possède deux formes distinctes, selon qu'il est interprété sur le plan juridique ou éthique ; mais il présente également deux contenus différents.

En tant que droit juridique, il relève d'une décision politique qui vise à promulguer une loi positive. Pour qu'une telle loi ne reste pas *lettre morte*, il faut d'abord, bien sûr, que son application effective soit un mobile du législateur, et que soient définis les moyens concrets de cette effectivité, en définissant des responsables et l'instance devant laquelle ils rendront des comptes, et en affectant des budgets, par exemple. Cette question est celle de l'engagement du législateur, et appartient à la sphère politique. Mais un deuxième type de

problème est aussitôt posé. Le droit à l'éducation, défini juridiquement, va nécessairement entrer en conflit, dès lors qu'il est promulgué, avec des pratiques sociales existantes qu'il qualifie aussitôt comme des violations de la norme : en affirmant le droit de tous les enfants à l'éducation, la non-scolarisation des filles, par exemple, devient une pratique illégale. Or ces pratiques sociales, parce qu'elles sont fondées culturellement ou économiquement, apparaissent comme des droits pour ceux qui les exercent. Ainsi, la promulgation de nouvelles normes menace de faire voler en éclat des formes sociales établies. Le problème qui est ainsi posé au politique est celui d'une éthique de la responsabilité, au sens où Max Weber (1963) la définit : une décision politique, au nom d'un principe moral, détruit elle-même son éthicité propre, si elle est indifférente aux conséquences concrètes de son application ; une éthique de la conviction introduit dans le monde plus d'effets néfastes que de bien. Non seulement l'éthique de la conviction qui serait à l'origine de droits contestant radicalement une forme sociale établie ne permettrait pas que ces droits soient respectés, mais de surcroît menacerait ceux coutumiers qui protégeaient, même relativement, les sujets concernés. Ainsi, décider sans souci des structures la rendant praticable, l'obligation immédiate de scolarisation aurait pour résultat de soustraire au regard public et à la protection générale un certain nombre d'enfants. Ceux-ci y perdraient alors infiniment plus que ce que le droit espérait leur donner. Par opposition à une telle éthique, une éthique de la responsabilité introduit au contraire une rationalité visant l'homogénéité des moyens et de la fin, et ainsi ouvre une visée stratégique consistant à rechercher comment une norme dont on pense raisonnablement qu'elle apporte un progrès décisif, en termes d'émancipation, peut être appliquée sans entraîner plus de souffrance ou d'aliénation réelle. On le conçoit d'emblée : le problème politique de l'application responsable d'un droit universel nécessite de s'informer en recherchant des contenus dans une réflexion socio-historique d'une part, et dans une interprétation herméneutique des formes culturelles d'autre part. Mais en aucun cas, il ne conviendrait de transposer mécaniquement une forme d'application, existant dans une législation donnée, au domaine juridique d'un autre État. On sait quels désastres cela a pu entraîner, lorsque le colonialisme a exporté ses formes politiques sous le couvert fallacieux d'une marche vers l'universel, en imposant violemment quelle détermination de la vie en commun était la seule véridique.

Le droit éthique fondamental

Un droit éthique fondamental est toujours attaché à la notion de personne, de telle manière qu'il y aurait contradiction performative à refuser à la personne un tel droit. Dans cette perspective, la personne n'est pas l'individualité distincte du collectif, ni une subjectivité capable de sentiment moral, mais l'entité abstraite considérée, depuis la réflexion kantienne, comme une fin en soi (Kant, 1975). En ce sens, la personne est la singularité, plus que l'individualité : elle trouve sa place dans la communauté. C'est la perspective choisie par Thomas Nagel (1994) pour s'opposer au conséquentialisme et à l'utilitarisme moral. Elle s'appuie sur une démonstration importante qui invalide la conception selon laquelle le principe d'utilité serait fondateur dans la genèse des normes morales, ce qui les contraindrait toutes au relativisme. D'où procède, demande-t-il, l'universalité des droits de l'homme ? Si l'on pense qu'il s'agit bien d'un concept moral, auquel se subordonne le concept juridique, alors il convient d'en identifier les

sources possibles. C'est la source utilitariste qui est questionnée en premier lieu par Thomas Nagel : les droits de l'homme seraient un moyen pour que l'humanité puisse atteindre le bonheur. Mais alors, montre-t-il, ces droits seraient dérivés eux-mêmes de valeurs plus fondamentales : la connaissance, le bien-être, la liberté, comme étant préférables, du point de vue de l'utilité, à l'ignorance, à la misère, à l'oppression. Or ces valeurs sont comme toutes valeurs, optionnelles et facultatives. Elles peuvent de surcroît être jugées comme contradictoires entre elles¹ : par exemple un État, s'il veut assurer un bien-être collectif, se doit-il peut-être selon les contextes, de restreindre la liberté et aussi la connaissance, etc. Ainsi peut-on considérer que telle valeur est moins prioritaire que telle autre et qu'à l'inverse la liberté est plus importante que le bien-être ou la connaissance (surtout lorsque bien-être et connaissance ne peuvent concerner qu'une minorité). L'utilitarisme, dans sa version contemporaine défendue par Richard Hare (1981), trébuche sur la question du relativisme moral et sur celle de l'effacement de la personne : l'intérêt de la collectivité n'est pas une *volonté générale*, et ne peut donc s'appuyer sur des droits personnels risquant d'entraver cet intérêt collectif. C'est aussi la critique très forte qu'apporte Ronald Dworkin (1994) à l'utilitarisme juridique.

C'est pourquoi Nagel examine une seconde source du concept moral de droit de l'homme. Cette source est le caractère d'inviolabilité de la personne : si la personne morale est une fin en soi, elle ne peut être moyen en vue d'autres fins qu'elle-même, et elle est donc au-delà de toute valorisation qui la rendrait relative : moyen pour l'atteinte d'autres biens. Son inviolabilité dit ceci qu'à ce concept de personne sont rattachés un certain nombre de prédicats qui lui sont essentiels et qui, s'ils étaient niés ou bafoués, détruirait sa personnalité, comme celle du négateur. Ainsi, retirer l'un des droits éthiques fondamentaux à la personne correspond à nier le caractère personnel de chaque individu et à l'instrumentaliser dans un système causal. C'est sur ce point que la démonstration de Thomas Nagel est passionnante, lorsqu'elle conclut que, du point de vue utilitariste, la personne est une entité bien encombrante. En effet, si un droit est fondamental, il ne peut être transgressé, même pour prévenir une transgression plus grave (dans l'exemple classique : tuer un homme innocent pour en sauver cent autres menacés). Car les droits fondamentaux ne sont pas neutres quant à l'agent moral : ils ne sont pas abstraits quant à sa personne. Le droit dit ce que nous ne devons pas faire à autrui (le tuer), plutôt que ce que nous devons empêcher qu'il lui arrive. Il en résulte, dit Nagel, que les droits fondamentaux ne sont pas des valeurs calculables : un droit instrumental n'est pas un droit (Dworkin, 1994) et, dans un monde utilitariste, personne ne serait inviolable, parce que les valeurs du bien commun seraient toujours préférables à celles qui sont attachées aux individus. D'où ce paradoxe : un monde utilitariste connaîtrait peut-être moins de meurtres qu'un monde où règnent les droits fondamentaux. Mais dans un tel monde sans droits, avec moins de meurtres, « personne ne serait inviolable de la façon dont tout le monde le serait dans un monde avec plus de droits et plus de meurtres ». En d'autres termes, du point de vue éthique – et non du point de vue du bien-être, ce qui nous arrive n'est pas la seule chose dont nous nous soucions, mais aussi ce qui peut nous arriver,

¹ On se reportera, relativement à cette distinction entre valeurs et principes, à la discussion entre Jürgen Habermas et John Rawls (1997), dans laquelle le premier établit des critères décisifs.

non à titre d'événement plus ou moins certain, mais à titre de possible concernant notre personne. C'est une argumentation contrefactuelle : un monde fondé sur le respect du droit moral serait intrinsèquement meilleur qu'un monde utilitariste. Définir le droit à l'éducation comme un droit éthique fondamental, c'est affirmer que l'accès à l'éducation définit le caractère inviolable de la personne. Accéder aux savoirs, aux savoir-faire, aux informations auxquelles on a droit, rendent possible l'exercice concret de l'autonomie morale issue du jugement rationnel. Et ce droit à l'éducation ne peut être transgressé au nom de valeurs qui lui seraient jugées préférables, comme la paix civile ou la résignation à son sort individuel.

La question de l'application

Contrairement à une opinion commune, il n'y a pas de réelle contradiction entre l'interprétation juridique et l'interprétation éthique du droit à l'éducation ; le véritable danger viendrait plutôt de l'abandon d'une des deux perspectives. En effet, l'indifférence vis-à-vis de la perspective éthique renforcerait la vision utilitariste de l'éducation : parvenir à un bien-être collectif meilleur par l'éducation renforce la formation des élites et l'inégalité réelle de l'accès au savoir, dans la mesure où cette perspective est indifférente au rôle de l'éducation dans la construction de la personne. C'est la vision libérale de l'éducation. Inversement, une vision dogmatique de la personne, transposée purement dans le domaine juridique, vide ce droit à l'éducation de son contenu concret, en imposant des formes éducatives abstraites méconnaissant la singularité des histoires de vie de chacun.

Il nous paraît donc nécessaire de déplacer la question hors du champ théorique, et de l'aborder sur celui de l'application, qui est l'affaire, au premier rang, de la pédagogie et des enseignants praticiens, plutôt que du législateur ou des institutions qu'il organise. Or ce plan fait l'objet d'approches radicalement divergentes, relatives, cette fois au statut de l'éducation.

ÉTHIQUE ET ÉDUCATION

En effet, appliquer le droit à l'éducation suppose que l'on s'entende préalablement sur la nature même de l'acte éducatif. Deux conceptions orientent la relation pédagogique : le droit à l'éducation est-il un droit à recevoir un bien, ou un droit à devenir autre ? Ce droit se résout-il en une question de justice distributive ou s'agit-il de la définition d'une relation éthique ? Nous allons montrer que ces deux approches sont difficilement séparables.

L'éducation : une sphère autonome de la justice distributive

Dans son ouvrage, *Sphères de justice*, Michael Walzer (1997) propose d'aborder l'éducation du point de vue de la distribution de biens et développe une thématique qui relance la réflexion en lui ouvrant un horizon riche en débats et controverses. L'école, argumente-t-il, répond à deux objectifs : éduquer et diviser les enfants en catégories pour les distribuer dans ces catégories. C'est ce qui préserve l'école d'être une

simple instance de reproduction de la distribution sociale existante : dans cette hypothèse, l'école pourrait disparaître et les enfants seraient éduqués directement dans leurs familles. Il faut donc envisager, dit Michael Walzer, que les écoles créent des espaces intermédiaires pour l'élaboration de la critique sociale qui interroge la simple reproduction de l'existant. L'école est posée par Michael Walzer, un peu à la manière d'Hannah Arendt, comme un intermonde entre la famille et la société. Mais s'il en est ainsi, l'éducation constitue alors un ensemble de biens sociaux, « conçus indépendamment des autres biens » (Walzer, 1997 : 280). Ce qui signifie que ce sont des biens spécifiques pris dans un système de distribution propre qu'on ne peut remplacer par des substituts économiques dans une distribution de marchandises, en compensant, comme on le voit parfois par exemple, un déficit éducatif par l'octroi d'aides financières ou d'avantages matériels. Il y a donc une double autonomie, relative, de l'école, par rapport aux familles, par rapport à l'État, qui tend à organiser le type de distribution qui s'y joue. Cette autonomie se manifeste par l'existence d'un projet éducatif, non seulement orienté vers le futur – en termes de savoirs à recevoir dans la distribution, mais également prenant en compte le présent de l'enfant, relativement au type d'expérience scolaire qu'il est souhaitable de lui faire vivre : vie démocratique ou non. On le comprend donc, ce qui fonde l'autonomie « intermédiaire » de l'école est bien la forme normative du processus d'éducation, qui ne peut être imposée, selon Michael Walzer, ni par l'État, ni par la famille. Elle sera donc l'affaire, et c'est tout l'intérêt pour nous de son analyse, des acteurs éducatifs eux-mêmes : l'autonomie des praticiens de l'éducation, fondée ou non en principe sur une liberté pédagogique comme en France, mais effective en pratique, par l'interprétation qu'ils peuvent faire du cadre donné à leur action, est la véritable clef qui garantit que l'éducation poursuit bien son double objectif d'éduquer les enfants et de les distribuer dans des rôles sociaux. Mais comment normer précisément la distribution que réalise l'école ? Michael Walzer, on le sait, fonde sa théorie de la justice distributive sur la différence entre égalités simple et complexe. L'égalité simple est une revendication théorique qui veut que chaque individu reçoive, dans une distribution, une part égale ; l'égalité complexe dont il pense trouver la racine chez Blaise Pascal (Pascal, 1954, XV Br. 244 : 1153). Blaise Pascal suppose que « les qualités personnelles et les biens sociaux ont leurs propres sphères de fonctionnement, dans lesquelles ils produisent leurs effets librement, spontanément et légitimement. [...] Les biens sociaux ont des significations sociales, et nous parvenons à la justice distributive à partir de l'interprétation que nous donnons de ces significations. Nous recherchons des principes qui soient internes à chaque sphère distributive » (Walzer, 1997 : 44). La thèse centrale de Michael Walzer est que la tentative d'homogénéiser ces sphères de justice aboutit nécessairement à une tyrannie décidant arbitrairement de l'équivalence de biens de significations différentes. C'est la logique de l'égalitarisme du modèle néo-républicain en France qui, assurant un enseignement identique pour tous les élèves, favorise à coup sûr l'émergence d'une élite qui, à de très rares exceptions, appartient aux classes sociales les plus aptes à organiser et accompagner la scolarisation de leurs enfants, et à précipiter les moins armés pour utiliser à leur profit un système de distribution, dans ce non-désir de recevoir les biens éducatifs qui signe l'échec scolaire.

Égalité simple et égalité complexe à l'école

L'école, analyse Michael Walzer, part d'un droit à l'éducation qui revendique l'égalité simple dont la légitimité est d'emblée la moins contestable : à chaque enfant doit correspondre une place dans le système éducatif. Pour que cette distribution soit effective, l'éducation ne doit pas tenir compte du statut économique ou social des parents ni non plus de leur adhésion au principe de cette distribution, qui résulte, comme on l'a dit, de l'herméneutique qu'ils font des biens sociaux que semble leur apporter la scolarité de leurs enfants. Mais selon l'égalité simple, les élèves devront recevoir les mêmes biens, quelles que soient leurs compétences initiales, leurs difficultés, leurs mobilisations vis-à-vis des apprentissages : l'égalité simple ne peut pas différencier. Le ferait-elle, ce serait, dit-il, par suite d'une perte de son autonomie relative : pour répondre aux demandes parentales, pour obéir à une injonction de l'État de former une élite en s'appuyant sur les aptitudes décelées à y entrer, tout en maintenant les autres enfants dans une assiduité scolaire dont le but n'est pas les apprentissages, mais l'enfermement dans des murs, et la paix sociale qui en résulterait. Dans l'égalité simple, le but des enseignants n'est pas de fournir des chances égales par le nivellement des élèves qui ont le meilleur pronostic de réussite, ce qui serait contradictoire avec l'autonomie herméneutique dont ils bénéficient et qui fait de l'école cet intermonde, mais d'obtenir des résultats égaux constatables : que tous sachent lire, par exemple, a minima, en fermant les yeux sur les inégalités produites par un tel enseignement : qu'importe que certains réussissent beaucoup mieux grâce indirectement à des pratiques élitistes puisque tous à peu près sortent de l'école avec des savoirs minimaux ? Cependant Michael Walzer trouve l'exemple d'un projet d'orienter l'égalité simple de façon à en neutraliser les effets d'exclusion sociale dans l'analyse que fait Cummings (1980) du système d'éducation japonais d'après-guerre : organisé dans une autonomie garantie par l'existence d'un syndicat puissant des enseignants, sans différenciation interne par détection des aptitudes, ce système pédagogique s'appuyait sur un tutorat des élèves en réussite en direction des élèves en difficulté évitant à la fois le nivellement et l'inégalitarisme de la compétition scolaire, et appliquait un programme ambitieux, « axé sur le rythme d'apprentissage des élèves au-dessus de la moyenne » (Cummings, 1980 : 275), indifférent aux pressions extérieures des forces économiques ou à l'apathie des parents socialement non favorisés. C'est l'idée de la communauté éducative qui était promue dans ce projet pédagogique des enseignants.

Mais cette revendication de l'égalité simple dans l'éducation, commente Walzer, ne peut concerner que l'école *primaire* et la construction des compétences fondamentales. Et au-delà du cursus de base, l'école rencontre nécessairement l'égalité complexe, dans laquelle les projets personnels des élèves devraient être mieux pris en compte – en particulier, selon lui, leur appétence pour telle forme scolaire spécifique. Le problème est en réalité posé par l'école élémentaire : plus la scolarité élémentaire est réussie, plus la compétition s'avère âpre pour accéder aux formes secondaires adéquates aux projets individuels des élèves. Et c'est dans l'organisation de l'éducation secondaire que la question de la distribution s'inverse : le droit à l'éducation n'est plus le droit à recevoir un savoir équivalent pour construire des compétences analogues, mais le droit à être distribué dans un environnement humain permettant la prise en compte de chaque in-

dividualité. Le véritable problème, dit-il, est celui du principe de l'association/ ségrégation ; en ce sens, le contenu des programmes est moins important que les liens sociaux que l'école permet d'établir : « les enfants sont des ressources les uns pour les autres » (Walzer, 1997 : 302). Comment donc le droit à l'éducation permet-il d'organiser une égalité complexe en distribuant les élèves dans les écoles et les classes ? Il faut pour cela maintenir le principe essentiel de l'autonomie de la sphère éducative, dont on a vu qu'il résiste à la pression extérieure grâce à la cohérence herméneutique des acteurs eux-mêmes. Ceci posé, un certain nombre de distributions apparaissent contraires au principe démocratique. Ainsi le principe de la distribution selon le hasard : regroupement aléatoire dans des pensionnats d'enfants, en vue d'une égalité simple. Ce principe, commente Michael Walzer, est indifférent à l'enfant et il est comme tel tyrannique, puisque visant à produire un être voulu par l'État. De même le principe d'écoles privées, même atténué par des « chèques éducation » : il ne fait que reprendre les intérêts communautaires parentaux et perd de vue la fonction de formation des citoyens de l'école démocratique. Ces deux distributions sont antidémocratiques parce qu'elles ne respectent pas le principe de l'autonomie de l'école et de l'organisation par les acteurs de la distribution des biens suivant leurs significations. Michael Walzer critique comme également contraires au principe de l'école autonome, les classes secondaires de niveaux (dans lesquelles les élèves qui réussissent sont instrumentalisés par l'État, ce qui n'est pas le cas à l'école primaire où les élèves plus avancés construisent eux aussi des compétences grâce à l'aide qu'ils apportent dans le tutorat à leurs pairs encore moins compétents) et le *busing* américain, qui repose sur un schème pluraliste « involontaire et déformé » (Walzer, 1997 : 313). Il préconise en revanche l'école de voisinage (*neighborhood school*), quand s'est formée une véritable communauté ouverte (et non d'individus qui se sont choisis comme voisins par tri social), identifiant l'école comme la leur et leur permettant en retour de construire un sentiment d'appartenance à une communauté. Il argumente que « les gens ont plus de chance d'être informés et concernés, actifs et efficaces, quand ils sont près de chez eux, parmi des amis et des ennemis familiers. L'école démocratique, par conséquent, devrait être une enclave à l'intérieur d'un quartier : un environnement spécial, à l'intérieur d'un monde connu, où les enfants sont éduqués ensemble en tant qu'élèves exactement comme ils seront un jour ensemble comme citoyens. » (Walzer, 1997 : 315.)

Le droit à l'éducation comme problème de l'éthique herméneutique

L'intérêt majeur que représente à notre avis la réflexion de Michael Walzer, même si l'on peut en discuter les résultats (Hunyadi, 2000), est de montrer la solidarité qui existe entre la question de la justice distributive et celle de la construction éthique de l'enfant dans l'éducation. De cette solidarité, seuls les praticiens de l'éducation sont garants, dans la mesure où ils se trouvent être à la fois acteurs sociaux et agents moraux. Mais cette qualité dépend de deux facteurs voulus par l'institution scolaire : l'autonomie de leur pédagogie, et la qualité de leur formation, orientée ou non vers la réflexivité grâce à l'analyse des pratiques professionnelles. À vrai dire, une réflexion abstraite sur les objectifs éthiques de l'éducation ne pourrait aboutir qu'à définir des prescriptions externes au système éducatif et à la relation pédagogique, c'est-à-dire à supprimer la sphère propre

d'autonomie de l'école : organiser la justice distributive en vue de la construction éthique de l'enfant reste une préconisation, dont on voit mal comment elle pourrait devenir effective auprès d'enseignants peu formés ou non professionnalisés.

Mais il est cependant possible de poser un principe éthique fondateur de l'éducation ; c'est ce qu'ont fait tous les pédagogues depuis Comenius et, plus largement encore depuis Rousseau, le premier afin de faire disparaître les guerres et les conflits, le second afin de faire reculer l'oppression sociale et la tyrannie politique. Platon l'avait défini comme l'essence de l'éducation : que l'éducation ne soit pas la reproduction de ce qui est donné par la pure transmission d'habitudes et de manières d'être, mais la possibilité de vivre en prenant en compte ce qui signe notre présence humaine, à savoir le souci de nous-mêmes, qui inclut le souci de l'autre et le souci du monde. L'éducation n'est pas autre chose que la transmission de ce souci aux autres qui nous succéderont. Il est possible d'exprimer ce souci de différentes façons qui ne sont ni contradictoires, ni concurrentielles. Du point de vue du droit à l'éducation, cela signifie que l'éducation est le droit fondamental parce qu'elle est la source de tous les droits possibles : *l'acte éducatif vise à favoriser l'auto-affirmation d'autrui*. L'éducation est la possibilité même de l'émancipation sans laquelle toute scolarisation deviendrait reproduction familiale ou formation selon un modèle conçu en vue d'objectifs politiques ou économiques. Mais l'émancipation n'est pas pour autant la rupture avec le monde culturel et social qui éduque. C'est ce qui fait, comme l'avait montré Hannah Arendt, que l'on n'éduque pas les adultes. Penser l'émancipation en termes de rupture et de rejet du passé et du présent qui en procède, c'est rêver le cauchemar d'une immanence absolue, dans laquelle c'est l'homme lui-même qui se façonne et s'autoproduit, selon un plan qu'il s'est lui-même déterminé. Tous les totalitarismes contemporains ont tenté d'organiser cette autogenèse d'un homme nouveau, mais ne l'ont fait, paradoxalement, que par la voie de la rééducation des adultes. Car l'éducation des enfants, si elle donne effectivement accès aux compétences pour apprendre, savoir et communiquer, contredit elle-même les contenus idéologiques qu'elle tente de propager, parce qu'elle favorise l'accès à la pensée critique. On revient toujours du totalitarisme, parce qu'il ne peut pas figer absolument la vie sociale et qu'il doit distribuer des biens éducatifs et développer des compétences, mais on en revient toujours trop tard. Il ne faudrait pas perdre de vue que l'éducation n'est pas placée devant l'alternative entre émanciper ou adapter, dans la mesure où l'émancipation est un principe qui n'est pas contradictoire avec l'insertion dans un monde culturel présent. Il y a un profond malentendu qui reste attaché au concept de transmission, car l'on veut qu'il renvoie à la réplique identique d'une certaine forme de vie, liée à des contenus de savoirs imaginés intangibles ou définitivement avérés. Mais la transmission ne l'est jamais de contenus ou de résultats, bien plutôt d'un pouvoir d'interpréter et de comprendre, c'est-à-dire de pouvoir résoudre des problèmes nouveaux grâce à des formes de pensée héritées de nos prédécesseurs. Toute transmission est herméneutique, et ne comporte aucune garantie qu'un savoir transmis sera jugé pertinent par ceux qui le reçoivent – non pas qu'ils n'aient plus les outils intellectuels pour saisir cette pertinence, ce qui effectivement serait une faute éducative, mais parce que la face des problèmes change et que d'autres savoirs aident mieux à élucider leur nouvelle configuration. L'éducation, dit Gadamer (1996), est la transmission d'une tradition qui permet aux

nouveaux venus d'interroger le trésor qui leur est légué pour y trouver des éléments de réponses à des questions inconnues de leurs prédécesseurs. L'éducation est ainsi doublement herméneutique. Elle a d'abord pour tâche de permettre de prendre des décisions dont les conséquences ne peuvent être connues scientifiquement, par l'interprétation qu'elle fait d'un Tout qu'elle permet d'anticiper à partir de ce que la pensée a déjà posé. C'est en ce sens seulement que l'éducation prépare l'avenir, et non en tentant de le rendre à tout prix semblable au présent (Moreau, 2005). Mais l'éducation est également une herméneutique de l'altérité, lorsqu'elle permet, nous y reviendrons, un dialogue interculturel entre différentes formes de vie.

Or, c'est parce qu'elle interprète le présent à partir de sa différenciation, et cette différenciation est d'abord linguistique, que l'éducation est à même de préparer les générations nouvelles à prendre en charge les problèmes que nous leur léguons et que nous ne maîtrisons pas. L'exemple le plus saillant de cette dialectique est porté par l'éducation à l'environnement en vue du développement durable, dans laquelle la découverte de la différenciation des rapports au monde propre à chaque culture permet de proposer des décisions dont les conséquences soient supportables par les générations futures. Le droit à l'éducation prend, grâce à l'éclairage de l'herméneutique, un aspect nouveau, selon lequel il ne s'agirait pas d'apporter un mieux-être à des individus grâce à la distribution de biens auxquels on pense qu'ils ont droit, mais plus radicalement de permettre à l'humanité d'assumer et de préserver sa différenciation culturelle comme assurance de faire face à des problèmes résultant des conséquences de la science et du déploiement de la technique. Le droit à l'éducation est la garantie qu'un dialogue interculturel sera toujours possible.

LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS : L'HERMÉNEUTIQUE DE L'ÉDUCATION

L'école est un intermonde dans lequel les acteurs interprètent les significations sociales des biens qu'ils distribuent : Michael Walzer définit, on s'en souvient, l'éducation comme une pratique herméneutique. Il est nécessaire de préciser ce point, en questionnant les pratiques éducatives elles-mêmes.

Une pratique éducative peut se définir comme pratique orientée réflexivement vers les buts de l'éducation : le praticien maintient, ou tente de maintenir, la cohérence de ses actes en interprétant les buts que l'éducation semble poursuivre à son point de vue. La pratique éducative est en ce sens analogue à la pratique juridique, telle que Ronald Dworkin (1994) l'analyse. « S'adonner » à une pratique réfléchie, c'est poursuivre un but, plutôt que réagir causalement, ou tout au moins, accorder plus de valeur aux buts qu'on poursuit qu'aux causes qui nous font agir : beaucoup d'enseignants sont capables d'enseigner sans percevoir de salaire pendant une longue période... Mais ces buts ne sont pas donnés immédiatement et doivent être extraits d'une interprétation que chaque « adepte » fait de la pratique qu'il poursuit. Ces interprétations sont divergentes selon les acteurs, montre Dworkin, mais leur divergence s'organise autour du même objet ; ce sont des *conceptions* différentes d'un *concept* commun qui est la structure même des buts de

cette pratique, dans ce qu'elle a de meilleur, non pas dans un consensus, mais d'un point de vue transcendantal, accordé par la réflexion rationnelle. L'interprétation n'est pas une représentation que l'agent se fait de la pratique : c'est une pratique concrète, qui vise la plus grande valeur que l'on puisse conférer à la pratique à laquelle on s'adonne. Il s'agit bien de la mise en évidence d'un cadre pragmatique-transcendantal, au sens d'Apel (1994) : la pratique humaine réfléchie s'organise dans un horizon de rationalité mis à jour par les structures de l'action elle-même, et son éthicité est sa cohérence avec cet horizon universalisé par la raison. Le transcendantal, qui structure l'action, est ainsi dégagé par la pratique elle-même et se présente comme sa condition de possibilité. Il était bien la racine inconnue de l'action, en tant qu'elle est une praxis visant un but qui lui est homogène, mais sa révélation ne pouvait se faire que dans la réalisation de l'action elle-même.

Comment les pratiques enseignantes rencontrent-elles le droit à l'éducation ? Comment tentent-elles de le réaliser ? Quels outils élaborent-elles pour y parvenir ? Nous allons indiquer brièvement quelques pistes que la recherche nous a permis de mettre en évidence.

Une recherche en éducation

Dans le cadre initial d'une recherche doctorale en France, nous avons voulu comprendre comment les enseignants accédaient à une éthique professionnelle (Moreau, 2003), plutôt que de savoir à quelles valeurs ils se référaient dans leur action professionnelle. Nous avons fait l'hypothèse que les enseignants se professionnalisent par la construction d'une éthique. Les résultats obtenus ont attesté cette hypothèse : les jeunes enseignants qui s'engagent dans cette profession, parce qu'ils y voient la possibilité d'y poursuivre des buts déduits de leur éthique personnelle initiale, rencontrent deux épreuves éthiques décisives, celle de la vulnérabilité d'autrui et celle de son opacité – spécialement dans l'expérience d'élèves mis en difficulté par l'école, qui les amènent à abandonner leurs convictions éthiques initiales (Moreau, 2004a, 2004b). Celles-ci leur apparaissent trop dogmatiques et deviennent incapables de les aider dans leur pratique professionnelle. Ils entreprennent alors de construire une éthique professionnelle « publique », reposant principalement sur le dialogue et la discussion avec les concernés, afin de résoudre, d'un point de vue éthique, les problèmes nouveaux que rencontre leur action pédagogique. Cette éthique est systématisée, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur des structures organisant l'action professionnelle. Elles sont mises en place progressivement par les jeunes débutants, et on les retrouve chez les enseignants confirmés, pour peu qu'ils se soient engagés dans la voie d'une professionnalité réflexive.

L'interprétation du droit à l'éducation par les jeunes enseignants

Les déclarations des jeunes débutants précisent comment ils conçoivent de rendre effectif dans leur enseignement le principe du droit à l'éducation ; trois axes sont ainsi repérés. Le premier vise à favoriser l'accès des élèves les plus démunis à l'éducation, par leur engagement personnel dans des équipes porteuses de projets pédagogiques ou dans des structures d'enseignement orientées vers les plus démunis, par leur engagement sur la facilitation de la scolarité dans les relations de l'école et de la famille par exemple. Le se-

cond tend à permettre à tous les élèves de construire les savoirs indispensables à leur future autonomie, grâce à des pratiques pédagogiques stimulant et étayant les projets d'apprentissage des élèves. Le troisième, enfin, veille à renforcer la démocratie par une éducation éthique et morale des élèves. Mais ces intentions rencontrent, on l'a vu, des conditions concrètes inattendues, et les jeunes enseignants découvrent une responsabilité professionnelle qui dépasse toujours ce qu'ils avaient pu concevoir avant leur prise de fonctions. C'est le moment où ils optent généralement pour une éthique surrogatoire, qui outrepassé les simples devoirs formels que leur fonction leur assigne. C'est sûrement à cette étape que se réalise « l'autonomie relative » de l'école face aux institutions ou pressions externes dont parle Michael Walzer. Leurs convictions initiales demandent alors à être traduites dans une forme professionnelle de l'action. Deux structures sont généralement mises en chantier. D'abord une éthique juridique, qui se manifeste par l'instauration d'une vie démocratique dans la classe et dans l'école : un système de normes et sanctions, des règlements de vie de classe qui sont destinés à organiser une « égalité simple » entre les élèves, et sans cesse réélabore collectivement en vue d'une plus grande équité. La deuxième structure est celle d'une communauté communicationnelle : les jeunes enseignants désirent rompre leur isolement et travailler en équipe, parce qu'il leur semble que la plupart des problèmes qui se posent dans l'école résultent d'un déficit de communication entre professionnels, tant sur les pratiques pédagogiques qu'au niveau des relations avec les partenaires concernés. Ils œuvrent ainsi, en luttant contre les résistances traditionnelles de certains de leurs collègues plus expérimentés, afin de mettre en place des instances véritables de discussion argumentée, destinées à résoudre collectivement des problèmes dont chacun s'efforçait de les rendre invisibles aux autres. Il s'agit, par exemple pour les enseignants du premier degré, de faire de l'équipe d'école un partenaire compétent pour toutes les discussions qui la concerne, et également d'aider les membres non enseignants (parents d'élèves en ZEP – Zone d'éducation prioritaire –, représentants des élèves) à accéder à cette compétence dans l'équipe pour y être coresponsables. Il se produit une sorte d'étayage mutuel dans l'édification de ces deux structures, et, assez rapidement, les jeunes enseignants déclarent s'orienter vers ce que nous avons décrit comme l'organisation d'une *vita studiosa* (Moreau, 2004a), qui consiste à constituer explicitement la classe comme forme de vie (Wittgenstein, 1965) en vue des apprentissages, par le développement du sentiment d'appartenir à la communauté de recherche qu'est la classe ouverte sur les autres classes. Cela se structure généralement autour du projet pédagogique de l'enseignant : enseigner en pédagogie de projet-élèves, en classe coopérative, développer le travail de recherche par groupes, veiller à la mise en œuvre du tutorat et du monitorat, organiser des classes multi-âges en pédagogie mutuelle, etc. L'institution de la *vita studiosa* correspond à la décision d'interpréter les buts de l'éducation dans une création collective de normes – mêmes si elles sont originellement puisées dans les traditions pédagogiques des prédécesseurs.

La construction d'une éthique herméneutique de l'éducation

Mais ce que déclarent les débutants plus avancés (titulaires première et deuxième année) est que les systèmes formels juridiques qu'ils avaient conçus initialement s'avèrent souvent trop rigides et introduisent plus de difficultés qu'ils ne résolvent de problèmes : ré-

aliser le droit à l'éducation demande des compétences professionnelles qui ne peuvent être construites que dans la mise à distance des situations vécues, dans le cadre d'un accompagnement par l'analyse des pratiques en formation professionnelle par exemple. Ces compétences sont décrites comme des compétences herméneutiques : interprétation de situations complexes, travail sur l'incompréhension interculturelle. Mais, ce qui est remarquable est que les débutants ont parfaitement identifié les terrains d'exercice où ils pourront progresser (quand ils le désirent) relativement à l'herméneutique des situations scolaires : c'est pourquoi ils demandent à travailler en ZEP, en CLIN (classes d'intégration des nouveaux arrivants, migrants et allophones) ou en rapport avec la scolarisation des enfants tziganes (classes pour enfants voyageurs²). Leur objectif central est de pouvoir construire une relation forte avec des élèves que l'école met en difficulté, du fait de leur appartenance à une communauté fragilisée. Mais pour y parvenir, ils déclarent qu'il leur est nécessaire de s'appuyer, en premier lieu, sur les liens que les élèves entretiennent avec leur communauté, quitte à les restaurer si le lien identitaire souffre d'un déficit, en favorisant par exemple des enseignements dans la langue d'origine. Leur démarche semble donc s'orienter vers la recherche d'une « égalité complexe » qui ne vise pas une mise en équilibre des « chances », mais qui permet, plus sûrement selon eux, que l'école soit perçue par tous les élèves comme un espace de sécurité où ils peuvent élaborer et entreprendre des projets partagés avec les autres pour grandir et devenir plus savants. Les jeunes enseignants tentent à leur tour de développer ces capacités herméneutiques chez leurs élèves, non seulement pour donner du sens à l'école, mais surtout pour qu'à l'école se construise un sens commun. Ces compétences herméneutiques sont celles qui en effet rendent solidaires, en favorisant l'intercompréhension : intercompréhension du rôle du maître et du travail des élèves, intercompréhension de la fonction de l'école et du rôle des parents sont les premières lignes de force mises en avant par les jeunes enseignants. En second plan apparaissent les dispositifs pédagogiques jugés pertinents dans cette optique : pédagogie interculturelle dans les classes pluriethniques, enseignement du fait religieux, même s'il n'est pas explicitement au programme de l'école primaire, recherche sur les significations éthiques des rites religieux ou des manifestations culturelles, en vue d'une discussion à portée universelle, permettant d'établir la tolérance par le Dialogue (Gadamer, 1995). Nous pourrions citer encore de nombreuses approches que font les jeunes enseignants de cette question d'une égalité complexe permettant de donner un contenu concret au droit à l'éducation.

Conclusion :

le droit à l'éducation est une tâche de l'éthique appliquée de l'éducation

Si le droit à l'éducation est l'objectif central des praticiens engagés dans l'acte professionnel d'éduquer, c'est parce qu'il leur échoit totalement : ils savent que c'est leur responsabilité de le faire vivre et de lui donner un contenu adéquat. Or, pour y parvenir, ils ont besoin d'une autonomie grâce à laquelle ils peuvent interpréter, selon les contextes extrêmement variables dans lesquels ils exercent, les buts de l'éducation, en harmonie

² Quand on questionne leur cursus de formation, on s'aperçoit qu'ils ont parfois mené un projet d'action pédagogique à l'étranger, orienté le plus souvent vers des écoles africaines.

avec les traditions culturelles et l'histoire de vie qui font que chaque élève est d'abord un être singulier, apportant, du fait même de l'opacité qui est la sienne, une altérité fondamentale dans l'acte éducatif. L'enfant a le droit à l'éducation parce qu'il est déjà une personne, et que devant cette personne doivent être suspendues toutes les entreprises contraires aux droits fondamentaux. Ainsi, ce droit à l'éducation ne peut pas recevoir *a priori* de contenu abstrait qui priverait l'enseignant de la maîtrise de son projet, pourvu que le cadre de son action soit clairement défini par les lois et programmes. Il s'agit donc d'une tâche de l'éthique appliquée de l'éducation, consistant à produire de manière dialogique et publique des normes sans cesse renouvelées, prenant en compte les mutations sociales, et pertinentes relativement aux formes de vie qu'elles organisent. Or, pour qu'une telle démarche dépasse l'aporie du relativisme culturel ou du particularisme local, il est nécessaire que la discussion éthique s'établisse sur le plan interculturel (Höffe, 1997). Les conditions pour qu'une telle discussion s'engage ou se poursuive ne sont pas mystérieuses. Du point de vue formel tout d'abord, il est nécessaire que les interlocuteurs visent, pour reprendre l'opposition d'Habermas (1992), un objectif d'intercompréhension plutôt qu'une stratégie orientée vers le succès. En d'autres termes, la discussion doit s'engager dans la parité totale des partenaires, selon un principe coopératif ; ce qui implique non seulement que chacun veille à l'adoption simultanée de rôles, comme dans la thématique de Mead (1992) et de Rawls (1987), mais que d'autre part, comme le précise Karl-Otto Apel, une aide soit apportée à tous les concernés pour qu'ils puissent y exercer leur pleine responsabilité et prendre part à la discussion de manière valide. Mais si cette condition formelle est nécessaire, elle ne suffit pas cependant à ce que la discussion fonde un contenu commun. Une autre condition, très différente de la précédente, doit absolument être vérifiée. La possibilité du dialogue implique un rapport à la raison, non pas une raison historiquement déterminée ou scientifiquement formalisée, mais la raison commune à tous les hommes soucieux d'interroger leur expérience du monde pour en tirer des connaissances partageables : la communauté humaine est celle du rapport au monde médiatisé par le langage. Une discussion interculturelle sera donc ainsi un dialogue, ou devrait tenter de l'être, c'est-à-dire prendre parti de l'opacité propre à chaque expérience dans une culture donnée : car on ne peut traduire une expérience dans une autre expérience – il n'y a pas de traduction radicale possible, comme l'a établi Quine (1977). Le dialogue interculturel n'est possible donc que si l'on refuse l'idée positiviste d'une langue universelle capable de transmuter toutes les expériences humaines et de les rendre identiques. Pour engager ce dialogue, il est donc nécessaire de rétablir ces sciences un peu délaissées que sont la rhétorique et l'herméneutique : elles seules, argumente Gadamer, peuvent nous donner à connaître les conditions et les limites de l'entente entre les hommes. Car un dialogue peut échouer, c'est la marque même de la finitude humaine. La multiplicité des langues et des cultures n'apparaît plus alors comme un obstacle à cette entente, mais ce qui fonde l'effort vers elles. Cette multiplicité renvoie à la diversité des intuitions, visage authentique de l'humanité qui n'accède au vrai que par la différenciation de son épreuve du réel. Dans le dialogue interculturel, chaque interlocuteur apporte la singularité de son intuition, mise en schèmes par sa langue ; ce qui le rend précieux et irremplaçable, comme l'ont compris les cultures africaines qui, dans le palabre, donnent à la voix de chacun une authenticité qu'aucune représentation

médiatrice ne pourrait effacer. La communauté langagière qui s'établit dans le palabre n'est pas la somme des individualités : elle est tout entière manifestée par chaque singularité présente. La communauté n'est vivante que parce que chacun y est singulier, et non équivalent à chaque autre. Tel est le but de l'éducation : permettre à chaque enfant d'accéder à la singularité d'une expérience dont toute la communauté humaine a besoin. Et refuser ce droit, c'est appauvrir la condition humaine.

BIBLIOGRAPHIE

- APEL K. O., *Éthique de la discussion*, Paris, Cerf, 1994.
- CUMMINGS W., *Education & Equality in Japan*, Princeton, 1980.
- DWORKIN R., *L'Empire du droit*, Paris, PUF, 1994.
- GADAMER H. G., *Langage et Vérité*, Paris, Gallimard, 1995.
- GADAMER H. G., *Vérité et méthode*, Paris, Seuil, 1996.
- HABERMAS J., *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf, 1992.
- HABERMAS J. et RAWLS J., *Débat sur la justice politique*, Paris, Cerf, 1997.
- HARE R., *Moral thinking*, Oxford University Press, 1981.
- HÖFFE O., « Déterminer les droits de l'homme à travers une discussion interculturelle », *Revue de Métaphysique et de Morale*, n° 4, 1997.
- HUNYADI M., *L'Art de l'exclusion*, Paris, Cerf, 2000.
- KANT E., *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Delagrave, 1975.
- KELSEN H., *Théorie générale des normes*, Paris, PUF, 1996.
- MEAD H. G., *Mind, self and society*, Chicago, University of Chicago Press, 1992.
- MOREAU D., *La Construction de l'éthique professionnelle des enseignants : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*, Thèse sous la direction de M. Altet, université de Nantes, février 2003.
- MOREAU D. (2004a), « L'épreuve de la vulnérabilité : une source de l'éthique professionnelle des enseignants », *Penser l'éducation*, n° 14, université de Rouen, 2004.
- MOREAU D. (2004b), « L'entrée dans le métier d'enseignant : les deux épreuves éthiques fondamentales », Contribution à la 7^e Biennale de l'Éducation et de la Formation, Lyon, 2004.
- MOREAU D., « Jean-Paul, lecteur de Jean-Jacques : l'approche herméneutique de l'éducation », *Le Télémaque*, n° 27, Presses universitaires de Caen, 2005.
- NAGEL T., « La valeur de l'invulnérabilité », *Revue de Métaphysique et de Morale*, n° 2, 1994.
- NANCY, J. L., *La Communauté désœuvrée*, Paris, Christian Bourgois, 2004.
- PASCAL B., *Pensées, Œuvres Complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de La Pléiade, 1954.
- QUINE W. V. O., *Le Mot et la Chose*, Paris, Flammarion, 1977.
- RAWLS J., *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987.
- STRAUSS L., *Droit naturel et histoire*, Paris, Flammarion, 1986.
- WALZER M., *Sphères de justice*, Paris, Seuil, 1997.
- WEBER M., *Le Savant et le Politique*, Paris, UGE, 1963.
- WITTGENSTEIN L., *De la certitude*, Paris, Gallimard, 1965.

LÉGITIMITÉ ET ILLÉGITIMITÉ DES CATÉGORIES DE POPULATION DANS LA RÉFLEXION INTERNATIONALE SUR L'ÉQUITÉ EN ÉDUCATION : CAS DE LA CATÉGORISATION « ETHNIQUE » ET DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP

Denis POIZAT

*Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Lyon,
UMR P2 « Éducation et politiques », université Lyon 2-INRP
(Institut national de la recherche pédagogique)*

L'objectif de l'Éducation pour tous à l'horizon 2015 est d'ores et déjà compromis pour plus de soixante-dix États. Les buts à atteindre paraissent si improbables que l'idéal de justice et la recherche de l'équité réclament des positions fortes de la part du secteur public comme du secteur privé. Ainsi, le Groupe Banque mondiale, les agences des Nations Unies et l'OCDE apparaissent parfois comme les fourriers de l'iniquité tandis que les organisations privées surenchérisent dans ce que Boltanski (1993) nomme « les toques de la dénonciation ». Elles en appellent à la lutte contre les discriminations de toutes sortes, à la défense des publics handicapés, à la protection des populations culturellement et économiquement marginalisées. Elles s'assignent d'amples desseins usant volontiers du vocabulaire militant. Mais le propos masque en creux un mode de désignation des populations voilant le débat autour des enjeux de l'équité, au risque même, parfois, de le paralyser.

N'y a-t-il pas dans la désignation du pauvre¹, du faible et des minorités un artefact sémantique dont l'analyse des soubassements pourrait utilement contribuer aux débats internationaux sur le droit à l'éducation et l'équité ? On peut avancer que deux modes de catégorisation des personnes semblent réfracter les enjeux de la discussion autour de la légitimité de certains contours de population : la catégorisation « ethnique » et la catégorisation des personnes « handicapées ».

¹ Georg Simmel (1998) a montré comment se trouvaient dans la défense des pauvres les instruments même de leur aliénation et de stigmatisation.

Ces deux catégorisations n'ont en apparence rien de commun. À la différence de la catégorisation par sexe ou par classe d'âge, qui ne souffre pas d'objection scientifique ou morale véritable, ces catégorisations sont sujettes à de nombreuses interprétations et restent incertaines en dépit d'un apparent consensus international autour de la protection des minorités ethniques et de la compensation en direction des personnes touchées par un handicap.

La réflexion sur l'équité est ainsi obérée par le rideau de fumée que constitue l'argumentation en faveur ou en défaveur de certains modes de catégorisation. Dans une première partie générale, nous identifierons certains des obstacles à la clarté de ce débat. Le premier d'entre eux concerne l'État de droit, souvent considéré comme garantie du droit à l'éducation pour les publics marginalisés. Ensuite, nous montrerons en quoi l'équité requiert l'établissement des contours de population vers qui, précisément, des mesures différenciatrices à visée compensatrice peuvent être appliquées. Enfin, nous tenterons d'éclairer les conditions de légitimité des modes de catégorisation des populations. La deuxième partie présentera les conséquences techniques qu'impose la catégorisation des personnes, notamment sur le plan des catégorisations scientifiques et populaires, sur celui des systèmes de référence et des systèmes d'information, enfin sur la nécessité de désigner des publics spécifiques. La troisième partie tentera d'évaluer comment la qualification des deux groupes spécifiques concernés a évolué au sein des organisations internationales publiques. La quatrième partie s'efforcera de tracer les perspectives liées à la catégorisation des personnes dans un propos général sur l'équité en éducation.

DROIT À L'ÉDUCATION, ÉQUITÉ, CATÉGORISATION : UN EMBOÎTEMENT DE PRINCIPES

L'État de droit

Parvenir à l'Éducation pour tous demeure l'objectif partout proclamé, le droit fondamental à l'éducation en est la justification la plus courante et seul un État de droit pourrait le garantir. Cela appelle quelques précisions. Un État de droit ne peut, à lui seul, être une condition suffisante pour garantir le droit à l'Éducation pour tous.

Le droit est une réalité sociale, il est le reflet d'une société et le projet d'agir sur elle. C'est une *théorie active* de la société et, comme théorie, il génère des savoirs appropriés, produit des institutions et spécialise des membres de la société à son service. Sur le plan anthropologique, le droit « sert à se représenter des situations concrètes dans un langage qui se rapporte à une cohérence générale et qui soit susceptible de conséquences spécifiques : l'ensemble constitue la sensibilité générale d'un groupe social » (Geertz, 1987). Un État de droit est un État dont la puissance est encadrée par le droit (Assier-Andrieu, 1996). En réalité, il existe deux notions d'État de droit. On peut les distinguer dans le fondement de la hiérarchie des normes. Par exemple, dans le principe d'autolimitation allemand, l'État est unique source du droit et n'est pas soumis à un droit préexistant. Lorsque l'esprit du national socialisme s'est glissé dans les plus hauts textes de la hiérarchie

des normes allemande, cela s'est produit dans un cadre d'État de droit ouvrant la voie aux discriminations génocidaires.

En revanche, la conception française de l'État de droit met en avant l'existence d'un droit antérieur, supérieur à la Constitution, qui engendre elle aussi une hiérarchie des normes. En de nombreux lieux, ce droit antérieur comporte une des deux sources suivantes : le droit naturel (cas de l'Arabie Saoudite) ou le droit humain (cas de la France). Le droit naturel préexiste objectivement à l'apparition de l'État et à l'existence du droit positif (qui peut être appliqué). En réalité, il s'agit le plus souvent d'une croyance en un droit qui proviendrait d'un principe divin ou métaphysique. Outre le fait que ce droit naturel est incompatible avec le principe de démocratie et de souveraineté populaire, il n'existe dans ce cas, du fait de son caractère divin, aucun contrôle humain sur la hiérarchie des normes.

L'autre possibilité consiste à concevoir l'État comme subordonné à un droit antérieur humain, c'est-à-dire construit par l'homme, mais qui a acquis par décision un caractère sacré et imprescriptible : c'est le cas en France de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen introduite dans le bloc de constitutionnalité en 1972 ou, pour le Burundi, la Charte d'union nationale, *inamendable et irrévocable*, adoptée en 1990. Il reste qu'une fois définie la hiérarchie des normes au sein d'un État de droit, les systèmes de droit sont diversifiés. Le droit coutumier, la *Common Law*, le droit civil et le droit musulman sont métissés ici, alors qu'ailleurs, les systèmes sont proprement et entièrement des systèmes non mixtes.

Il importe donc de ne pas voir d'automatisme entre l'effectivité du droit à l'éducation et la notion d'État de droit. Mais lorsque les conditions semblent réunies pour que puisse être appliqué le droit à l'Éducation pour tous, par la ratification des textes internationaux notamment, et si ceux-ci sont assortis de mesures coercitives, alors l'existence d'un droit positif ne garantit pas, non plus, la justice : « Le droit n'a que faire de la justice » (Baranes et Frison-Roche, 1995 : 83). À l'intérieur d'une théorie de la justice, le droit ne suppose pas l'équité : « Aux yeux du juriste, le profane se caractérise par sa propension aberrante à croire que le droit et l'équité ne font qu'un. » (Baranes et Frison-Roche, 1995 : 83.) Ainsi, si le droit à l'Éducation pour tous peut être appliqué, on ne peut se passer d'une théorie de la justice et d'une proposition d'action enracinée dans une conception de l'équité.

L'équité réclame la catégorisation

On le constate, le droit n'est pas l'équité. Meuret (2000) rappelle que l'objet des théories de la justice est de nous indiquer quelles égalités sont requises par l'équité. Chez Walzer (1983), l'équité demande l'égalité des résultats. Il faut compenser les handicaps sociaux et naturels mais également compenser la volonté d'apprendre manifestée par les individus. Les individus peu enclins à l'apprentissage devraient disposer des compensations correspondantes. Quant à la définition de l'équité chez Whitehead (1991), elle apparaît dans la dimension éthique qu'il donne de l'iniquité : « sont inévitables les inégalités qui sont à la fois évitables et injustes ». Rawls (1987 : 104), lui, affirme ceci : « En supposant qu'il y a une répartition des atouts naturels, ceux qui sont au même

niveau de talent et de capacité et qui ont le même désir de les utiliser, devraient avoir les mêmes perspectives de succès, ceci sans tenir compte de leur position initiale dans le système social. » Les indicateurs internationaux sur l'équité (Hutmacher *et al.*, 2001) des systèmes éducatifs sont encore à élaborer et si ceux-ci sont un jour opérationnels, il reste qu'un spectre de questions majeures continuera d'alimenter la réflexion internationale dans ce domaine. Ainsi, l'économiste et philosophe Sen rappelle que « la question de la justice ne consiste pas à savoir si on doit être plus ou moins égalitaire dans les sociétés qui posent en principe l'égalité des individus, mais ce qu'il s'agit d'égaliser : *equality of what ?* » (Meuret, 1999.)

Or, si cette assertion est logiquement exempte de contradiction, elle masque cependant que l'égalité de principe des individus abstraits n'est pas l'égalité de principe des individus désignés comme membres d'un groupe aux contours plus ou moins nets. Il est clair qu'au sein d'une nation, lorsque certains groupes homogènes (dont les membres vivent des situations commensurables, voire identiques), alors l'éventail des mesures différenciatrices à visée correctrice proposé pour ces populations suppose que soient décrites les discriminations qui les affectent. Mais pour ce faire, il faut les identifier et, avec elles, les catégories d'individus qui en sont victimes.

Conditions de la légitimité de la catégorisation des populations

On observe un amalgame entre deux termes distincts : le groupe et la catégorie. Le groupe s'établit en référence à l'univers psychosocial des individus qui ont, les uns avec les autres, un mode d'interaction défini. Un groupe est une entité collective qui possède certaines caractéristiques fonctionnelles ; en revanche, la notion de catégorie procède du domaine de la psychologie individuelle : « constitue une catégorie tout ensemble d'objets que le sujet traite, à un certain égard, de la même façon, ou considère comme relevant, d'une façon ou d'une autre, du même ensemble » (De la Haye, 1998 : 28). Ainsi, dans la genèse des catégories sociales, les travaux sur la corrélation illusoire partent du postulat implicite que « les stéréotypes sont des représentations erronées et défavorables aux catégories concernées » (de la Haye, 1998 : 37). Au niveau cognitif, Hamilton et Gifford (1976) décrivent la genèse des catégorisations sociales des minorités : les membres des minorités étant plus rares et les comportements déviants également plus rares que les comportements socialement approuvés, une corrélation illusoire entre deux variables est ainsi fréquemment établie. Cette observation peut aisément être appliquée au domaine des discriminations des minorités. Les personnes discriminées au sein d'un État égalitaire sont plus rares que les personnes non discriminées, elles sont volontiers associées aux minorités, également plus rares. Cette corrélation peut être illusoire comme elle peut être vérifiée. Le modèle d'Hamilton est complété par d'autres modèles : celui très connu de Rosch et Mervis (1981), centré sur l'existence de similitudes entre différents objets à l'intérieur d'une même classe (permettant l'identification de l'objet prototypique²) et ce-

² On peut considérer que des individus peuvent être rassemblés dans une classe en fonction de leur ressemblance ou de leurs similitudes par rapport à un modèle premier nommé, dans la classification prototypale, le prototype premier. S'il s'agissait d'une catégorisation liée au handicap, le prototype premier pourrait être, par exemple, le fait de vivre avec une déficience sensorielle, mentale ou psychique.

lui d'Hintzman (1986) qui, au contraire, utilise les diverses traces d'exemplaires de la classe débouchant sur les contours intuitifs de la catégorie. Cela montre l'existence de plusieurs modes de catégorisation avec un trait commun toutefois : une catégorie donnée est perçue comme plus diversifiée par ses propres membres que par ceux qui n'en font pas partie, ce phénomène dit de l'*homogénéité perçue de l'exogroupe*³ est un risque dans la mise en œuvre d'une théorie de la justice parce que s'il n'est pas illégitime de catégoriser les populations, certaines catégories sont pourtant illégitimes.

Or, les arguments scientifiques et logiques qui pourraient prétendre statuer sur la consistance ou sur la légitimité des catégories paraissent bien insuffisants face à la puissance des catégorisations sociales habituelles. Alors, quelles seraient les conditions qui permettraient d'établir le partage entre illégitimité et légitimité des catégories de population ? Seul un argument moral situé en amont des perspectives scientifiques peut être invoqué, un cadre éthique voudrait en effet que les catégories répondent à la prescription *Primum non nocere* (« d'abord ne pas nuire »), première des garanties communes et valables de légitimité des catégorisations de populations.

CONSÉQUENCES ET DÉCLINAISONS DE LA CATÉGORISATION DES PERSONNES

Classification populaire et classification scientifique

Si, de manière spontanée, nous classifions les personnes avec une aisance et une rapidité déconcertantes, il n'en va pas de même sur le plan scientifique. Or la classification courante, appelons la « populaire », ou « spontanée⁴ » au sens des frères Jussieu⁵, se nourrit parfois d'une forme de succédané des classifications scientifiques. Si elles leur en empruntent l'allure, elles sont de tout autre nature. Pareille confusion est à la source de profondes erreurs.

Au sein des classifications populaires, l'homme classe des objets *par rapport à lui-même* tandis que dans les classifications scientifiques, en théorie, l'homme classe les objets *seulement pour eux-mêmes*. Ainsi classés pour eux-mêmes, ce sont les objets du classement qui dictent leur loi interne.

³ *Outgroup homogeneity effect* (De la Haye, 1998 :48).

⁴ On pourrait parler de représentations sociales.

⁵ L'un des frères Jussieu, notamment dans les *Mémoires à l'Académie des sciences* publiés en 1729, a posé de nouveaux principes de la classification au XVIII^e siècle. On en retient deux : le principe de coordination qui repose sur la comparaison d'un ensemble de caractères, c'est à dire des attributs observables de l'organisme, et les affinités entre organismes sont alors définies par l'association de caractères communs ; le principe de subordination qui repose sur l'idée que tous les caractères n'ont pas la même valeur relative. Un caractère constant est plus important que plusieurs caractères inconstants (souvent liés à la taille ou à la forme) qui peuvent varier.

Lorsque l'homme est objet de science, alors les différents niveaux d'organisation⁶ qui le constituent invitent à le considérer tantôt sous l'angle du microcosme, celui des organisations cellulaires par exemple, tantôt sous l'angle du niveau d'organisation du macrocosme, celui du macrocosme sociétal par exemple. Cette série de niveaux d'organisation⁷ fait apparaître une rupture : le changement d'échelle entre ce qui relève de la famille des organisations simples (cellulaires) et des organismes complexes (organismiques) et celle des organisations sociales. Entre les deux, pas de continuum d'échelle d'analyse et des postures scientifiques différentes. S'agissant des classifications *vs* ethnique et handicap, les deux séries d'échelles d'analyse peuvent être mobilisées. Ainsi, depuis le XIX^e siècle, la justification biologique a contribué à nourrir l'analyse des organisations sociales tant du point de vue de l'ethnicité que des différents types de handicap. Par ailleurs, chacun des individus entrant dans l'une ou l'autre des catégories prend également place au sein d'un système d'information, lui-même organisé à l'intérieur d'un système de référence.

Systemes de référence, systemes d'information et philosophie politique

Toujours, le processus de classification des objets combine simultanément trois niveaux d'information : l'identification, la dénomination⁸ et l'insertion de l'objet étudié dans un système de référence. Chacun des domaines suivants : la biologie, la psychobiologie, la psychologie sociale, la sociologie, l'anthropologie... identifie et dénomme les objets dans les règles de son art.

La philosophie politique décide d'utiliser ou non les systèmes de référence scientifiques. Elle peut tout aussi bien attacher son discours à des modes de classification tirés du sens commun, celui qui désigne des groupes communément admis au sein d'un système social donné : les Hutus, les Tutsis, les paralysés, les femmes, les pauvres, etc. Mais le politique peut tout aussi bien refuser les deux modes : populaire et scientifique. Ainsi en va-t-il en France de l'interdiction de la catégorisation ethnique, pourtant en vigueur dans les systèmes scientifiques de référence en ethnologie et en anthropologie comme dans les descriptions populaires et médiatiques utilisées à propos des « guerres ethniques » notamment.

Lorsque le politique décide d'appuyer son projet sur un mode de catégorisation, il l'adosse généralement à un système d'information statistique. Un système d'informa-

⁶ Les psychobiologistes disent que, sur l'échelle microcosme-macrocosme de niveaux d'organisation relatifs à l'homme, on part du niveau des particules élémentaires au niveau sociétal.

⁷ Entre le niveau des organismes simples, des organismes complexes, et le niveau des organisations sociales, nous opérons un changement d'échelle. Au sein des organisations sociales, les psychologues déclinent le niveau individuel, microsociet, macrosociet et sociétal.

⁸ L'identification d'un organisme repose sur sa description précise et sur son dessin. Tous les individus se ressemblant étaient réunis sous un même type auquel on donna le nom d'espèce. On chercha ensuite à réunir sous un même nom et une même définition toutes les espèces se ressemblant et on composa alors des niveaux hiérarchiques supérieurs : le genre et l'espèce. C'est à partir du XVII^e siècle qu'on nomme les organismes en leur appliquant une méthode précise pour que chacun ne nomme pas à sa guise les êtres vivants. Le principe d'une dénomination binominale a été proposé au XVIII^e siècle et chaque organisme reçoit deux noms : le premier pour le genre et le second pour l'espèce.

tion est un ensemble destiné à assurer le recueil, le stockage, le traitement, la transmission, l'archivage et la traçabilité des informations produites, utilisées ou transmises, pour répondre à des objectifs de surveillance généralement encadrés par le droit. Ces règles peuvent correspondre à la mise en œuvre de systèmes d'enregistrement systématiques et standardisés [...] avec codage des individus et/ou des attributs qui leur sont attachés selon une nomenclature pré-établie (Poizat, 2003).

Or, la dimension réflexive de la production statistique sur les objets qu'elle prétend distinguer pose problème. La statistique n'est jamais neutre dans la mesure où elle doit justifier l'élaboration des catégories qu'elle mobilise. Elle le fait dans deux registres disjoints : le registre politique lorsque le système d'information statistique est une aide à la décision et à l'action, le registre scientifique lorsque le système d'information fournit une intelligibilité à la structuration de la société. Dans cette double mesure, les systèmes d'information statistiques opèrent une intériorisation durcie des normes sociales, voire des schèmes mentaux⁹. Mais, et cet élément n'est pas neutre non plus, les systèmes d'information, outre qu'ils réfractent la description des faits sociaux, contribuent à structurer et à stabiliser le sens commun doté alors d'une apparente légitimité scientifique. C'est ainsi que l'encodage des populations au sein d'un système d'information peut favoriser leur auto-identification à des catégories.

CATÉGORISATION ETHNIQUE ET CATÉGORISATION DES PERSONNES HANDICAPÉES AU SEIN DES ORGANISATIONS INTERNATIONALES PUBLIQUES

Organisations internationales publiques et catégorisation ethnique

La catégorisation ethnique répond à deux techniques distinctes d'enregistrement des « identités ethniques » : l'une utilise des éléments objectifs (lieux de naissance des aïeux, par exemple) extraits de la biographie des individus et tente d'inférer une « origine » de ces informations. Mais au-delà de deux générations, le brassage des populations suffit à invalider cette méthode. La deuxième méthode consiste à accorder une priorité à l'auto-identification subjective des publics selon une logique de choix. Celui-ci est influencé par les enjeux, les concurrences et les conflits caractérisant les relations sociales « interethniques ». On connaît les dangers réels ou potentiels d'une telle mesure comme ses limites politiques et scientifiques : stigmatisation, réification, stéréotypie, assignation, discrimination... Cette méthode conduit à une « théâtralité statistique » (Simon, 1999) qui met en scène les enjeux des systèmes sociaux antagonistes.

Dans le débat concernant la nécessité d'établir ou non des classes ethniques de populations¹⁰, intervient un enjeu latéral : il consiste non pas en une mesure des quantités de po-

⁹ Nous nous inspirons ici des travaux sur la question de l'ethnicité et des catégories de populations de P. Simon (1997).

¹⁰ Aux États-Unis, le recensement comporte des questions ouvertes sur l'ascendance (*ancestry*) alors qu'en France toute catégorisation ethnique est interdite.

pulation au sein de différentes classes ethniques mais en une appréciation du niveau d'interactivité entre les différents groupes. Cette appréciation est susceptible de rendre compréhensibles les mutations sociales et les rapports dynamiques entre les divers groupes. Il s'agit, comme l'indiquent Poutignat et Streiff-Fenart (1995 : 17), non pas « de fonder le pluralisme ethnique comme modèle d'organisation sociopolitique, mais [d']examiner les modalités selon lesquelles une vision du monde "ethnique" est rendue pertinente pour les acteurs ». Le danger réside dans le flou persistant entre les deux registres de la statistique : le registre politique qui doit se garder de produire des catégories institutionnelles nuisibles et le registre scientifique qui scrute les mouvements sociaux problématiques pour les élucider (Simon, 1999 : 7).

Or, la vigueur des mouvements ethnicistes qui peut faire craindre le délitement d'une certaine forme de républicanisme est aussi le produit de la perméabilité des sociétés, même les plus rétives, à l'environnement international et à un vocabulaire relativiste. Celui des institutions françaises, malgré un discours généralement universaliste, n'est pas exempt de références à la notion de minorité ethnique dès lors qu'il concerne les non-ressortissants¹¹. Les organisations internationales, quant à elles, usent d'un vocabulaire oscillant entre les peuples autochtones, peuples indigènes, peuples tribaux, minorités nationales, religieuses, culturelles, linguistiques, minorités d'État, minorités ethniques... L'expression minorité ethnique est moins usitée, on recourt davantage aujourd'hui à des équivalents sémantiques moins marqués par l'héritage de l'anthropologie essentialiste du XIX^e et du début du XX^e siècle.

L'OIT a ainsi défini les peuples autochtones en tant que « vivant dans les pays indépendants, qui sont considérés comme indigènes du fait qu'ils descendent des populations qui habitaient le pays, ou une région géographique à laquelle appartient le pays, à l'époque de la conquête ou de la colonisation, ou de l'établissement des frontières de l'État, et qui, quel que soit leur statut juridique, conservent leurs institutions sociales, économiques, culturelles et politiques propres ou certaines d'entre elles¹² ». L'OIT définit également les peuples tribaux comme vivant « dans les pays indépendants qui se distinguent des autres secteurs de la communauté nationale par leurs conditions sociales, culturelles et économiques, et qui sont régis totalement ou partiellement par des coutumes ou des traditions qui leur sont propres ou par une législation spéciale¹³ ». Ces populations autochtones peuvent-elles, en droit, obtenir un accès à l'éducation selon des modalités spécifiques ? Deux instruments juridiques semblent en apparence pouvoir répondre à cette revendication : le système de protection des minorités des Nations Unies et la reconnaissance du droit des peuples à l'autodétermination. Il apparaît en réalité que l'argument de la minorité (tribale, indigène, autochtone, ethnique) pose problème : en certains lieux, les populations autochtones seraient majoritaires au

¹¹ Dans un communiqué de presse du Sénat (04/07/2000), des sénateurs français estiment que « l'adoption par le gouvernement de Pékin de procédés plus respectueux de la démocratie et des minorités ethniques ne pourrait que bénéficier à l'ensemble des Chinois ».

¹² Convention 169 de l'OIT, article 1(b), adoptée en 1989.

¹³ Convention 169 de l'OIT, article 1(a), adoptée en 1989.

sein de la population nationale¹⁴ et la notion de minorité¹⁵ ne rend pas compte de la subordination historique liée à la colonisation. D'autre part, le droit à l'auto-détermination reste sujet à débat, voire motif de conflit ouvert, au sein d'États envisageant le plus souvent la citoyenneté individuelle alors que la revendication des peuples autochtones porte sur la reconnaissance de droits collectifs d'une citoyenneté culturelle. Pour le Haut Commissariat aux droits de l'homme (1995), « les peuples autochtones ou aborigènes sont ainsi dénommés car ils vivaient sur leurs terres avant que des colons venus d'ailleurs ne s'y installent. Ils sont [...] les descendants de ceux qui habitaient dans un pays ou une région géographique à l'époque où des groupes de population de cultures ou d'origines ethniques différentes y sont arrivés et sont devenus par la suite prédominants, par la conquête, l'occupation, la colonisation ou d'autres moyens ».

Les premières préoccupations de la Banque mondiale en faveur des populations autochtones datent de 1982. La définition retenue par l'Institution financière est plus large que celle de l'OIT (1991) : « [it] extends the definition of indigenous peoples to include a much wider array of peoples who maintain social and cultural identities distinct from those of the national societies where they live, who have close attachments to their ancestral lands, and who are often susceptible to being disadvantaged in the development process ». Cependant, la Banque mondiale (Baulch *et al.*, 2002) ne limite pas son vocabulaire à celui de population indigène ou autochtone, mais reprend à son compte la catégorie « minorité ethnique » pour conduire des analyses relatives à l'équité au Vietnam.

Le vocabulaire de l'Unesco présente un flottement comparable. Si la préférence semble aller vers l'expression *population indigène ou autochtone*¹⁶, complétée par celle de savoirs *autochtones*¹⁷, l'expression *minorité ethnique* est utilisée au sein de nombreuses publications.

Quatre éléments (CONFINTEA, 1997) résument les tendances actuelles de la revendication de ces populations : le droit à l'auto-identification et à l'autodéfinition, le droit à la connaissance de soi, le droit à l'autodéveloppement, le droit à l'autodétermination. Appliquées à l'éducation, ces revendications trouvent en Europe¹⁸ un développement concret à travers une portée normative contraignante : non-discrimination, promotion de l'égalité *minorités nationales-majorité*, promotion des conditions de préservation et déve-

¹⁴ En Bolivie, notamment (CONFINTEA, 1997).

¹⁵ Notion dont on voit combien elle s'oppose à l'hégémonie de l'État, qui est, selon J. Yacoub (1992), sa condition même d'existence.

¹⁶ La Décennie internationale des populations autochtones a été officiellement lancée le 10 décembre 1994 par l'Assemblée générale des Nations Unies.

¹⁷ « *Local and indigenous knowledge refers to the cumulative and complex bodies of knowledge, know-how, practices and representations that are maintained and developed by peoples with extended histories of interactions with the natural environment. These cognitive systems are part of a complex that also includes language, attachment to place, spirituality and worldview. Many different terms are used to refer to this knowledge, these include: traditional ecological knowledge (TEK), indigenous knowledge (IK), local knowledge, rural peoples/ "farmers" knowledge, ethnobiology / ethnobotany / bnozoology ethnoscience, folk science, indigenous science* », *Indigeneous education in the Philippines*, Unesco, Malay-Balay, Bukidnon, Philippines, 1999, p. 3

¹⁸ Convention cadre du Conseil de l'Europe pour les minorités nationales, en vigueur depuis le 01/02/1998.

loppement de la culture, de la religion, de la langue et des traditions des minorités nationales. Pourtant, la question technique de la minorité n'a pas été traitée clairement¹⁹.

On observe donc un glissement d'une forte illégitimité des catégories de population (l'appartenance ethnique) vers un vocabulaire plus consensuel, délimité par le droit, encore que les contours en restent très largement discutés.

Organisations internationales publiques et catégorisation des personnes en situation de handicap

Le contexte français est assez exemplaire des débats autour de la catégorisation des personnes en situation de handicap. Ce qui apparaît comme une précaution langagière voire une acrobatie syntaxique dans le vocabulaire relatif au handicap traduit une évolution historique des notions. Elle est stimulée par les difficultés à établir des catégories claires et non nuisibles des populations vivant le handicap (Plaisance, 2003). En France, le législateur s'est gardé, dans le texte de la loi de 1975²⁰, de proposer une définition du terme handicap : « [elle] risque de figer dans des classifications rapidement inadéquates ou dépassées des catégories dont la principale caractéristique est d'être mouvantes et relatives. » La « gestion du handicap » est alors accusée de technocratie : sera désormais considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les commissions départementales²¹ » (Plaisance, 2003 : 25).

En Angleterre, à la suite du Rapport Warnock (1978) et de l'*Education Act* (1981), la catégorie d'enfants à *besoins éducatifs particuliers* a apporté des éléments novateurs dans la désignation des catégories de publics. Elle a démedicalisé le handicap, large revendication des personnes handicapées se sentant enfermées dans des logiques déféctologiques trop puissantes au profit d'une visée dédiée à l'apprentissage, préoccupation centrale de l'univers scolaire. En dépit des dérives observées (Amstrong, 2003), cette catégorie a été adoptée par l'Agence Européenne et le réseau Eurydice dans les analyses comparées. Ces mouvements nationaux européens, dont l'Italie est un autre exemple, ont été concomitants d'une réflexion plus large. En effet, le flou notionnel attaché au handicap est ressaisi dans les années 1970 par l'OMS, qui, s'inspirant de la trilogie de Philip Wood (déficience, incapacité, désavantage), propose la première Classification Internationale du Handicap (CIH 1), adoptée par l'OMS en 1982, révisée en CIH 2 en 1999. Enfin, la nouvelle classification dite « Classification internationale du fonctionnement et du handicap » (CIF), adoptée en 2001, se veut plus interactive et ne classe plus uniquement les personnes mais aussi les situations potentiellement handicapantes²². Le projet pour l'action publique tient plus à la modification des situations que peuvent rencontrer les personnes handicapées qu'aux individus qu'il s'agit de catégoriser et vers qui des mesures différenciatrices à visée correctrice doivent être dirigées.

¹⁹ Recommandation interprétative de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, en 1993 et 1995.

²⁰ Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées adoptée le 30 juin 1975.

²¹ Discours de Simone Veil devant les parlementaires (intervention au Sénat le 03 avril 1975).

²² Voir en annexe une brève présentation de la CIF.

Bien qu'inspirée par la même philosophie, l'OCDE (1995, 1996, 1998, 1999) adopte un lexique en décalage avec les recommandations internationales (« l'insertion des handicapés »). En dépit de cette curieuse dénomination, l'organisation propose trois catégories transnationales pour les publics scolaires affectés par le handicap : la catégorie transnationale A (enfants souffrant de déficiences), la catégorie transnationale B (élèves présentant des difficultés d'apprentissage) et la catégorie transnationale C (élèves souffrant de désavantages sociaux).

Par ailleurs, la Commission européenne, à travers l'organisation de l'Année européenne des personnes handicapées n'a pas tranché en faveur d'un non-différencialisme absolu. Le maintien de l'appellation « personne handicapée » témoigne de la difficulté à placer du côté de la logique situationnelle tout le spectre du handicap. La Déclaration de Madrid²³ insiste notamment sur la diversité du « groupe des personnes handicapées » et sur leurs divers degrés de dépendance.

Enfin, dans le cadre du plan de réduction de la pauvreté, le Groupe Banque mondiale oriente depuis 1998 certaines de ses actions vers les situations de handicap. Cela tient au fait que les personnes affectées par un handicap demeurent non seulement souvent exclues de la participation à la vie de la Cité mais vivent des situations de pauvreté et d'exclusion des moyens de production entraînant du même coup une demande parfois inflationniste d'aide et de protection sociale. Inspirée notamment par la théorie économique du capital humain²⁴, la Banque semble avoir opéré un virage social en apparent accord avec les recommandations internationales de l'OMS relatives au handicap. Mais la dénomination des publics – *disabled people* – est identique à celle de l'Union européenne et, sans s'attarder sur l'usage des nomenclatures liées au handicap, la Banque mondiale apparaît très prudente dans la qualification de ces populations (Elwan, 1999).

Quant à l'Unesco, confortée en cela par l'adoption de la CIF par l'OMS et à la suite de la Déclaration de Salamanca²⁵ (1994), elle a conservé l'appellation « enfants à besoins éducatifs particuliers » (*special educational needs*) et développé une stratégie de rupture vis à vis de l'institution scolaire traditionnelle en faveur d'une éducation inclusive. Là aussi, les publics sont peu nommés et peu qualifiés : *children with handicap*, et l'on a abandonné les anciennes catégories médicalisées (les sourds – *the Deaf*).

La réflexion sur l'équité en éducation doit faire face à ces évolutions. Elle est prise entre la revendication des personnes en situation de handicap à sortir des catégorisations excessives et celle des minorités ethniques à se constituer en corps social autonome.

²³ Adoptée au congrès européen du handicap à Madrid, mars 2002.

²⁴ Les théories du capital humain reflètent la tendance selon laquelle le capital humain est un stock de connaissances et de qualifications permettant d'accroître la productivité. Ce stock, incorporé aux individus, est susceptible d'accroître la productivité, donc la richesse. Le capital humain est, dans ce sens, un bien privé, acquis selon une conduite rationnelle. On conçoit, dès lors, que la fonction instrumentale de l'éducation ne soit réservée qu'à la part des individus inscrits dans ce type de rationalité (Becker, 1975 ; Poulain, 2001).

²⁵ La déclaration de Salamanca fait pièce de l'école comme injonction aux individus hors normes à s'adapter à elle. C'est à l'école de s'adapter aux publics marginalisés. Salamanca est le point d'ancrage de nombreuses réflexions sur la marginalité en éducation, sur la question de l'inclusion et de la société inclusive.

PERSPECTIVES POUR LA CATÉGORISATION DES PERSONNES DANS LE DISCOURS SUR L'ÉQUITÉ

Universalisme de parcours

Le différentialisme peine à définir les cadres qui le structurent. Sa difficulté à dire à quelles différences il n'est pas indifférent prête le flanc à la critique des universalistes radicaux. Todorov (1989 : 110) discerne dans la pensée de Lévi-Strauss deux formes d'universalisme. Le premier, qui n'est pas accessible à la décision humaine mais admis par le célèbre anthropologue, concerne l'identité biologique de l'espèce, apte, dit-il, à acquérir une culture. Le second, en revanche combattu par Lévi-Strauss, est l'universalisme rigide, volontariste, conduisant au *parti unique* en affirmant son projet unificateur.

Aussi, alors que le débat entre différentialisme et universalisme pourrait s'en tenir à ces deux pôles, Todorov propose un universalisme de *parcours* (Todorov, 1989 : 111). Celui-ci se définit davantage par une méthode qui aspire à établir un dialogue avec les autres : « on doit bien postuler un horizon universel à notre recherche d'entente, même s'il est clair qu'en pratique, je n'aurai jamais affaire à des catégories universelles – mais seulement à des catégories plus universelles que d'autres ».

Ceci renseigne sur l'espace très mince de discussion autour de l'équité : quelles inégalités, voire quelles injustices sont supportables au sein d'une société ? « Pour que la société fonctionne mieux, il faut maintenir ces infimes privilèges, ces inégalités peut-être dérisoires qui, sans contrevenir à l'égalité générale, permettent aux individus de trouver des points d'ancrage au plus près », souligne Lévi-Strauss (1983 : 380). Il n'est pas certain pour autant que toute catégorisation des personnes assure cet *infime privilège* ni que cela apparaisse comme la voie de l'établissement ou du maintien de l'égalité générale dès lors que les revendications portent de manière contradictoire sur une affiliation ou sur une désaffiliation vis-à-vis du groupe général.

De la déficience à la culture : un parcours inédit pour la justice en éducation

La revendication récente de certaines personnes en situation de handicap cherchant à transformer la déficience en une différence culturelle opère un renversement du stigmate (Wieviorka, 2003). Elle veut signifier le passage d'une identité catégorielle honteuse vers une identité culturelle assumée et revendiquée. C'est aussi le pont qui conduit de l'identité personnelle vers l'identité collective, revendiquant des traits et des pratiques communs, des habitus et les marques d'une structuration identitaire collective puissante telle que la langue des signes. Taxées de mouvements communautaristes, ces transformations sont aussi le signe d'une métamorphose d'une *identité première* vers une *identité seconde* (Wieviorka, 2003), qui prétend *réinventer une différence*.

Par ailleurs, que ces groupes soient établis sur des fondements ethnocistes, culturels ou attachés à des formes spécifiques de handicap, on observe à leur endroit une autonomisation des champs de référence scientifique dans l'univers anglo-saxon : les *ethnic studies*, *disability studies* ou *women studies* (Ravaud et Stiker, 2003) se réclament d'une approche socio-politique du handicap, de la question ethnique ou de la question du

genre. C'est l'émancipation de ces catégories de publics qui apparaît ainsi comme l'horizon de ces études.

Dès lors, le droit à l'éducation et l'exercice effectif des mesures compensatrices en sont complexifiés. Alors que s'estompent certaines catégories de populations, d'autres évoluent mais appellent à leur endroit les mesures équitables adéquates.

CONCLUSION

Le consensus international semble favoriser une catégorisation *a minima* des personnes et des groupes de population mais la revendication en faveur d'un différencialisme de compensation subsiste. Suivant qu'elle s'attache à des individus ou à des groupes, elle rend problématique la mise en œuvre d'une politique d'éducation équitable, au Sud comme au Nord. La revendication des populations isolées dans le sud de la grande île de Mindanao aux Philippines souhaitant bénéficier d'un système éducatif approprié à leur culture, leur histoire et leur mode d'existence peut-elle être comparée avec la revendication d'inclusion scolaire des parents d'un enfant atteint de trisomie 21 ? Ces deux demandes obligent toute réflexion sur l'équité en éducation à se référer à un métaprincipe de catégorisation. Quel peut-il être ? À quelle hauteur d'égalité peut-on considérer statutairement les individus ? Deux pistes permettent d'envisager des développements pour cette réflexion.

D'abord, la notion d'État de droit entraîne *de facto* un statut aux individus. Les catégorisations *a fortiori* non prévues par le droit, dès lors qu'elles risquent d'enclencher un processus discriminatoire (même lorsqu'il est « positif »), paralysent le débat. Malgré leur bonne volonté affichée, les ministères des personnes handicapées²⁶ ou toute autre institution susceptible de maintenir ou d'exacerber des formes de catégorisation superflues sont à bannir vigoureusement s'ils renforcent durablement les traits différenciateurs de certaines catégories de population. Quant à la question de savoir si les groupes d'individus peuvent être reconnus comme des entités autonomes, là encore, seul le droit peut statuer sur cette question. On peut déduire de cette situation que le droit contribue paradoxalement au progrès de l'équité en éducation mais qu'il le ferme également. On peut affirmer qu'une modification d'une politique relative à l'équité entraîne généralement une demande de modification du droit. Enfin, le surgissement et la labilité des revendications individuelles ou collectives rendent difficiles les perspectives concrètes et rapides de la mise en œuvre de l'équité en éducation.

La deuxième piste, plus implicite, s'exprime à travers le frémissement qui semble le signe d'une rupture au sein des sociétés contemporaines riches et pauvres. Elle affecte l'ensemble des États-nations et ne peut se résumer au seul registre du droit, elle s'adosse à une mutation embryonnaire de nature anthropologique. En effet, si l'on tolère en principe le statut d'une humanité aux allures diverses, il en va tout autrement dans les faits lorsque l'esprit et le corps semblent si radicalement étrangers aux autres.

²⁶ La Suède, la Norvège et les États-Unis ont abandonné cette option.

Mais cette situation évolue peu à peu, c'est dans cette optique que la réflexion contemporaine sur le handicap se saisit opportunément des cadres réflexifs anthropologiques (Gardou, 2003), invitant à travailler les soubassements fragiles de nos sociétés observables dans la qualification de ses membres. L'évolution de l'anthropologie (Augé, 2003) va bien dans le sens d'une leçon tirée des sociétés traditionnelles pour nos mondes contemporains, elle va du cloisonnement des mondes et des catégorisations illégitimes vers un chatoiement marqué par l'éclatement des mondes anthropologiques anciens. Ne permet-il pas, aujourd'hui, de laisser entrevoir une diversité nouvelle, mais encore problématique, permettant de penser sur un mode renouvelé la double question de l'égalité et de l'équité ? C'est principalement à ces deux mouvements aux rythmes d'évolution différents, celui du droit et celui de l'anthropologie, que s'adressent les problématiques de l'équité en éducation pour certaines catégories de population.

BIBLIOGRAPHIE

- ARMSTRONG F., « Politique, Processus et Discours : Étude de Cas de l'Angleterre », in POIZAT D., *Situations de handicap et systèmes éducatifs, analyses comparatives*, Lyon, AFEC-CRHES, CD ROM, 2003, ou « Éducation et handicap, d'une pensée territoire à une pensée monde », Toulouse, Érès, 2004.
- ASSIER-ANDRIEU L., *Le Droit dans les sociétés humaines*, Paris, Nathan, 1996.
- AUGÉ M., 2003, *Pourquoi vivons-nous ?*, Paris, Fayard, 1996.
- BANQUE MONDIALE, *The world Bank and Indigenous peoples, policy and program initiatives*, Washington, Banque mondiale, 1991.
- BARANES W., FRISON-ROCHE M.-A., *La Justice, l'obligation impossible*, Paris, Seuil, 1995.
- BAULCH B., THI KIM CHUYEN T., HAUGHTON D., HAUGHTON J., *Ethnic minorities development in Vietnam, a socio-economic perspective*, Washington, Banque mondiale, 2002.
- BECKER G.-S., *Human Capital*, Chicago University Press, 1975.
- BOLTANSKI L., *La Souffrance à distance*, Paris, Métailier, 1993.
- CONFINTEA, *Rapport Citoyenneté Culturelle au XXI^e siècle : éducation des adultes et populations autochtones*, Hambourg, Unesco, 1997.
- DE LA HAYE A.-M., *La Catégorisation des personnes*, Grenoble, PUG, 1998.
- ELWAN A., *Poverty and disability, a survey of the literature, Social Protection discussion Paper Series n° 9932*, World Bank, Washington, USA, 1999.
- GARDOU C., « Quels apports de l'anthropologie à la compréhension des situations de handicap ? », *Politiques d'éducation et de formation*, n° 9-décembre, Bruxelles, De Boeck, 2003.
- GEERTZ C., *Savoir local, savoir global*, Paris, PUF, 1987.
- HAMILTON D.-L. et GIFFORD R., « Illusory correlation in interpersonal perception : a cognitive basis of stereotypic judgments », *Journal of Experimental Social Psychology*, 12, p. 392-407, 1976.
- HAUT COMMISSARIAT AUX DROITS DE L'HOMME, *Les Droits des peuples autochtones*, Fiche d'information n° 9 (rev.1), Nations Unies, 1995.
- HINTZMAN D.-L., « Schema-abstraction in a multiple-trace memory model », *Psychological review*, 93, 411-428, 1986.
- HUTMACHER W., COCHRANE D. et BOTTANI N. (éds.), *Pursuit of Equity : using international indicators to compare equity policies*, Boston, Kluwer Academic Publisher, 2001.
- LÉVI-STRAUSS C., *Le Regard éloigné*, Paris, Plon, 1983.
- MERVIS C.-B. et ROSCH E., « Categorization or natural objects », *Annual review of psychology*, 32, p. 89-115, 1981.
- MEURET D., *La Justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- MEURET D., « L'équité en éducation selon les théories de la justice », in ALCOUTTE A., Fourcade B., PLASSARD J.-M. et TAHAR G. (coord.) *Efficacité versus équité en économie sociale : t. 1, XX^e journée de l'A.E.S.*, Paris, L'Harmattan, 2000.

- OCDE, *Les Enfants à risque*, Paris, 1995.
- OCDE, *Des services efficaces pour les enfants et familles à risque*, Paris, 1996.
- OCDE, *Coordonner les services pour les enfants et jeunes à risque, une perspective mondiale*, Paris, 1998.
- OCDE, *L'Insertion scolaire des handicapés, Des établissements pour tous*, Paris, 1999.
- OIT, *The world bank and indigeneous people, policy and Programm initiatives*, O.D. 4.20, Genève, 2003.
- PLAISANCE É., « Évolution historique des notions », in BELMONT B., VÉRILLON A. (coord.), *Diversité et handicap à l'école*, Paris, CTNERHI-INRP, 2003.
- POIZAT D., « Les indicateurs internationaux pour la comparaison en éducation inclusive, entre stratégie du flou et convergence des systèmes d'information », colloque *Situations de handicap et systèmes éducatifs, analyses comparatives*, AFEC-CRHES-université Lyon 2, mai 2003.
- POULAIN É., « Le capital humain, d'une conception substantielle à un modèle représentationnel », *Revue économique*, n° 1, vol. 52, Paris, Presses des sciences politiques, 2001.
- RAWLS J., *Théorie de la justice*, Paris, Seuil, 1987.
- SIMMEL G., *Les Pauvres*, Paris, PUF (édition originale en allemand, 1908), 1998.
- SIMON P., « La statistique des origines. Race et ethnicité dans les recensements aux États-Unis, Canada et Grande-Bretagne », *Sociétés contemporaines*, n° 26, p.11-44, 1997.
- SIMON P., *Classements scientifiques et identités ethniques*, Paris, INED, 1999.
- TODOROV T., *Nous et les autres, la réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Seuil, 1989.
- UNESCO, *Classification internationale type de l'éducation*, Paris, Unesco, 1997.
- WHITEHEAD M., *Concepts et principes de l'égalité des chances en matière de santé*, Copenhague, OMS, 1991.
- WIEVORKA M., « Minorités handicapées et différence culturelle », in VILLE I. et RAVAUD J.-F. (coord.), *Personnes handicapées et situations de handicap*, La Documentation française, n° 892, 2003.
- YACOUB J., « Genèse et évolution d'un concept », *Confluence Méditerranée*, n° 4, Octobre, Paris, 1992.

ANNEXE

À partir de 1997, devant la demande de nombreux professionnels de la réadaptation, et des milieux associatifs de personnes handicapées, une révision a été entreprise, à partir de 1997. Après bien des aléas, elle a abouti, fin 2000, à la proposition d'un dispositif intermédiaire CIH-2, remodelé et adopté, en mai 2001, par l'Assemblée mondiale de l'OMS, sous l'intitulé : « Classification de la fonctionnalité, du handicap et de la santé » (CIF). On y distingue 5 niveaux, ainsi définis (OMS, 2002²⁷) :

- les *fonctions organiques*, qui désignent les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques) ;
- les *structures anatomiques*, qui désignent les parties du corps humain, telles que les organes, les membres et leurs composantes ;
- les *activités*, qui renvoient à l'exécution d'une tâche ou le fait pour une personne de faire quelque chose ;
- les *participations* ou « prendre part à une situation de la vie réelle » (les deux niveaux des activités et des participations, bien différenciés dans le document sont artificiellement, regroupés) ; elles signifient l'implication dans une situation de la vie réelle ;
- les *facteurs environnementaux*, qui constituent l'environnement physique, social et attitudinal dans lequel les gens vivent et mènent leur vie, et recourent, en partie, les « participations ».

Cette nouvelle proposition est, en fait, un compromis entre les définitions initiales de Wood²⁸ (qui avaient leurs défenseurs) et l'introduction des facteurs situationnels et, plus largement, environnementaux. C'est ainsi que les *fonctions organiques* sont définies comme : « les fonctions physiologiques des systèmes organiques (y compris les fonctions psychologiques) ». Ceci n'est guère différent de la première définition (1980) de Wood de *impairment* : « perte ou anomalie d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique ». Il est vrai, qu'à côté des fonctions organiques, se trouvent les *structures anatomiques* qui « désignent les parties du corps, comme les organes ; les membres et leurs composantes ».

Dans cette proposition, les contours des différents champs constitutifs du handicap sont imprécis et de nombreux recouvrements ou répétitions résultent de cet état de fait. Si on ajoute les difficultés d'interprétation de certains items, notamment ceux qui ont trait aux facteurs environnementaux (attitudes, services, systèmes et politiques), la CIF apparaît comme un instrument pesant, imprécis, difficile à manier par le plus grand nombre et peu utilisable en pratique quotidienne, tant médicale que sociale, de la réadaptation. Son intérêt est d'avoir clos le débat entre « pro et anti-woodiens »,

²⁷ OMS (2002), *Towards a Common Language for Functioning, Disability and Health*, ICF, Genève.

²⁸ « Classification internationale des handicaps (CIH) », OMS, Genève, 1980.

d'avoir ouvert une très large brèche vers le social et le sociétal, d'avoir « positivé » les termes utilisés, évitant ou minimisant (au prix de l'imprécision) la stigmatisation, enfin, d'avoir relié handicap et santé.

Ainsi se profile une nouvelle définition positive de la santé, basée sur la notion de « bien-être », moins utopique que celle de « complet bien-être » dans la Constitution de l'OMS de 1947 : « État physique et mental relativement exempt de gênes et de souffrances qui permet à l'individu de fonctionner aussi longtemps que possible dans le milieu où le hasard ou le choix l'ont placé ». Elle se rapproche beaucoup de celle de l'autonomie (avec ou sans dépendance), qui est la finalité de la réadaptation médicale et sociale.

LES MISES EN SCÈNE DU DROIT À L'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE. MODÈLES D'ANALYSE, USAGES SOCIAUX ET POLITIQUES AU BÉNIN ET EN CÔTE D'IVOIRE¹

Éric LANOUE

Sociologue de l'éducation, chercheur et consultant indépendant

La proclamation du droit à l'éducation en 1948 constitue, à ne pas en douter, une avancée considérable sur le plan de la juridiction internationale onusienne. Mais, semble-t-il, l'article relatif à ce droit, rédigé par la Commission des droits de l'homme, a laissé dans l'ombre des pans entiers de sa définition tout en établissant, dans le contexte immédiat de sortie de la seconde guerre mondiale, des critères de reconnaissance d'une effectivité de ce droit. Ces critères sont au nombre de trois, ils composent l'essentiel des premier et troisième paragraphes de l'article 26, ce sont : « l'obligation scolaire » au niveau primaire seulement, « la gratuité de l'enseignement élémentaire et fondamental » et « le droit des parents de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants ». Une cinquantaine d'années après la proclamation de ce droit, l'Unesco a livré dans un rapport mondial en date de 2000, intitulé *Le Droit à l'éducation. Vers l'Éducation pour tous, tout au long de la vie*, une lecture rétrospective du droit à l'éducation : il s'agit d'« un droit à multiples facettes », ayant connu au fil du temps des « déplacements d'accent ». Entre ses aspects les plus normatifs et la variété de ses interprétations, ce droit semble des plus difficiles à comprendre du point de vue des États et des organismes internationaux dont l'Unesco nous assure de leur engagement total. Que recouvre ce droit en Afrique subsaharienne, au moment où, proclamé, il ne concernait pas encore des citoyens de pays indépendants puis au moment où les colonies ont accédé à l'indépendance ? Quelle interprétation donner à ses changements de nature ? L'éducation relève-t-elle du registre du droit ? Et encore : quels usages les acteurs concernés à divers titres par ce droit font-ils de la notion ? Les réformes censées rendre ce droit effectif – toujours abandonnées – ne traduisent-elles pas une logique

¹ Ce texte est tiré d'une recherche effectuée dans le cadre du programme « Globalisation des politiques d'éducation en Afrique subsaharienne », soutenu par le Conseil régional d'Aquitaine et la Maison des sciences de l'Homme-Aquitaine, et avec l'appui financier de Aide et Action /Action Aid, l'AUF, le CEPED, la Coopération suisse, l'IRD, Intermon Oxfam, Plan Burkina, Terre des Hommes, l'Unicef.

de l'intransigeance de la part de leurs défenseurs et de leurs détracteurs, au lieu de rapprocher les uns et les autres autour d'un noyau commun de sens ?

Dans le cadre de cette communication, nous tenterons de nous éloigner des approches normatives et juridiques du droit à l'éducation pour cerner les configurations à l'origine de ses changements d'interprétation et éclairer les usages sociaux, politiques et économiques dont il a fait l'objet depuis sa proclamation. Nous mettrons donc au jour les configurations qui ont déterminé, en Afrique subsaharienne, le passage d'un registre d'interprétation à un autre. Nous montrerons ensuite, au moyen d'un présupposé que les réformes éducatives constituent une scène d'observation privilégiée du droit à l'éducation, la portée et les limites de certaines des principales réformes menées au Bénin et en Côte d'Ivoire entre 1960 et 2004. Enfin, nous essaierons de comprendre, en tenant compte d'un rapport de force actuellement tourné en défaveur des États et des populations africaines, la vulnérabilité des arguments « progressistes » ou « réactionnaires » avancés par les acteurs défenseurs ou détracteurs des réformes éducatives.

La démarche proposée vise à inscrire le droit à l'éducation, tel qu'il peut être spécifiquement interprété en Afrique subsaharienne, dans l'histoire moderne des idées, c'est pourquoi le recours à la notion de citoyenneté, avec ses trois dimensions – civile, politique et socio-économique –, nous a paru heuristique pour penser le devenir du droit à l'éducation.

LES CHANGEMENTS DE NATURE DU DROIT À L'ÉDUCATION

La notion de droit à l'éducation accompagne dans l'histoire moderne des idées celle de citoyenneté : un parallèle pourrait donc être a priori établi, à titre d'hypothèse de travail simple et provisoire, entre l'extension progressive de la citoyenneté et celle du droit à l'éducation. Ainsi, le droit à l'éducation appartiendrait d'abord au registre des droits civils : identique en cela à d'autres formes de libertés individuelles, ce droit, centré sur l'individu selon la doctrine du droit naturel, ferait partie des droits de l'homme et du citoyen proclamés à la fin du XVIII^e siècle en France et aux États-Unis. Au siècle suivant, toujours dans le contexte européen et nord-américain, le droit à l'éducation relèverait ensuite du domaine politique : éclairé par une éducation auquel il aurait droit, le citoyen participerait à l'exercice du pouvoir politique. Enfin, au XX^e siècle, l'avènement d'un État-providence étendrait la notion de droit à l'éducation à la sphère des droits minimaux d'ordre économique et social garants de l'exercice des droits civils et politiques précédemment conquis.

Cet examen du « développement du droit à l'éducation », fondé sur ce que le sociologue T.H. Marshall disait lors d'une conférence donnée en 1949 de l'extension de la citoyenneté, choque : il occulte les effets de la domination coloniale sur l'effectivité du droit à l'éducation pour des populations au statut de sujets puis – au mieux – de citoyens assimilés ; il ne tient pas compte des critiques dont firent l'objet ses restrictions au temps colonial, critiques formulées par des élites nationalistes instruites mais aspirant à une égalité de traitement (« à diplôme égal, salaire égal ») puis au leadership politique ; enfin, avec ses trois volets et ses trois siècles, l'analyse de Marshall, trace des équivalences à re-

considérer au regard des configurations politiques et sociales à l'origine des modifications successives du droit à l'éducation pour les populations d'Afrique subsaharienne. De cette façon, il est possible de poursuivre la critique qu'Hirschman fait de ce modèle d'analyse (Hirschman, 1991 : 13-23) : ce dernier méconnaît les « contre-offensives d'une violence extraordinaire » liées en Europe et en Amérique du Nord à chacune des trois étapes du progrès ; dans la mesure où ce modèle sert de guide pour penser l'évolution du droit à l'éducation en Afrique subsaharienne, il mérite d'être rapporté aux séquences du changement politique et social propres aux pays de ce continent : les équivalences établies, les distinctions faites sont-elles alors opérantes ? Aussi décalé le schéma marshallien semble-t-il, n'est-il pas d'une certaine utilité heuristique pour confronter le tableau idyllique d'un progrès par étapes aux complications successives que connaît le droit à l'éducation en Afrique subsaharienne ?

L'histoire du droit à l'éducation en Afrique subsaharienne est celle de ses complications successives, du moins partons de ce présupposé qui ne va pas de soi puisqu'il pose d'emblée la question de l'éducation dans le domaine du droit et non dans celui, plus adéquat à l'idéologie coloniale, du devoir moral de civilisation. Cette histoire commence par deux tours de force : une fois achevées les conquêtes coloniales, les empires colonisateurs introduisirent dans les pays colonisés des formes d'éducation restreintes : les cursus scolaires possibles concernaient surtout le niveau primaire ; seule une minorité d'élèves scolarisés accédait, dans le cas de l'Union française, à la citoyenneté. Le droit à l'éducation n'existait donc pas pour la quasi-totalité des populations colonisées à l'exception des citoyens assimilés selon la doctrine coloniale française : pour la majorité, l'éducation fut dispensée au nom d'une mission civilisatrice sans perspective d'acquisition d'un droit quelconque, ce qui faisait de l'« indigène » un être éduqué mais un individu social et politique incomplet ; pour une minorité, l'éducation constituait un critère décisif d'accès à la citoyenneté, ce qui signifie qu'un indigène ne naissait pas citoyen mais le devenait sous des conditions draconiennes étant donné la rareté de l'offre scolaire. Cette situation qui fait, d'une part, du colonisé un être faiblement éduqué privé de droit et, d'autre part, un individu devenu citoyen sur présentation d'un titre scolaire prévaut pendant la période de colonisation. À la même période, la minorité éduquée complète sa formation scolaire et universitaire dans les pays d'Europe ou en Amérique du Nord, non sans lutte. Cette élite scolaire a constitué le vivier d'une élite politique contestataire de l'ordre scolaire colonial : à ses yeux, l'enjeu politique primordial consistait à renverser le lien établi entre le droit à l'éducation et la citoyenneté. C'est pourquoi, dès l'accession aux indépendances, la citoyenneté a ouvert *de jure* l'accès à l'éducation tandis que, pendant la période coloniale, l'éducation était conçue comme une propédeutique à l'assimilation citoyenne.

Au sortir de la seconde guerre mondiale, à l'issue de travaux préparatoires tumultueux (cf. encadré 1), l'Unesco proclama le droit à l'éducation dans un libellé définitif contenant les principaux critères de reconnaissance d'une application effective de ce droit : l'obligation scolaire dans l'enseignement élémentaire, sa gratuité et le droit pour les parents de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. Quelle que soit la pertinence de ces trois critères et le flou des termes employés, l'article 26 de la Déclaration

universelle des droits de l'homme reconnaît, pour chaque homme, un droit à l'éducation, mais tous ces hommes ne sont pas encore, en 1948, citoyens d'un pays.

En 1946, l'Assemblée générale des Nations Unies chargea un de ses organes nouvellement créés, la Commission des droits de l'homme, de l'élaboration d'un texte de déclaration. L'article originel relatif au droit à l'éducation, soumis par le Secrétaire de l'ONU aux deux principaux membres de cette Commission, la veuve Roosevelt (présidente et représentante des États-Unis), le professeur Cassin (rédacteur) a subi d'importantes modifications avant d'être présenté en sa version définitive. Au début des années 90, l'Unesco a commandé des études extrêmement détaillées sur le travail préparatoire des trois paragraphes l'article 46 éclairant ainsi un processus de rédaction au cours duquel, tour à tour, des mots ou des expressions sont ajoutés ou enlevés.

Encadré 1

Sans pouvoir procéder ici à un examen minutieux et sociologique de l'ensemble des ajouts et des suppressions, signalons au moins ceux-ci : ils sont les signes des débats et des rapports de force de l'époque, sinon du temps présent. D'abord, le professeur Cassin a traduit la première phrase de l'avant-projet d'article rédigé par le Secrétaire, « *Each state has the duty* », par « L'État a le droit de prescrire que tout enfant sur son territoire recevra l'instruction primaire » : l'engagement éducatif de l'État relèverait donc, sous sa plume, du registre du droit et non du devoir selon le rédacteur. Deuxième modification : le professeur Cassin remplace « L'État a le droit de prescrire » par « l'individu a droit à l'instruction » : le devoir d'éduquer cède la place au droit de l'individu. Troisième et quatrième modification : la Commission substitue dans le texte français la notion d'« enseignement fondamental » à celle d'« enseignement élémentaire » qui a elle-même peu de temps auparavant remplacé celle d'« instruction primaire » ; cette Commission supprime aussi, à propos de l'égalité d'accès aux études supérieures, les mots « selon les possibilités de l'État ou de la communauté » pour imposer, non sans débat avec les représentants des pays socialistes, la notion de « mérite ». Il ressort nettement des modifications ci-dessus mentionnées et de celles contenues dans les procès-verbaux des séances de la Commission ceci, au paragraphe 1 de l'article 46 : la suppression de toute mention concernant un devoir d'État ou un engagement collectif concernant l'éducation au profit du droit de l'individu ; la limitation du qualificatif « obligatoire » à l'enseignement élémentaire tout en conservant l'idée de gratuité en ce qui concerne « l'enseignement élémentaire et fondamental » ; au paragraphe 2 : l'introduction de buts et de valeurs liés à l'idéologie des Nations Unies, principalement « le maintien de la paix » ; au paragraphe 3 : l'introduction d'un droit des parents à choisir un genre d'éducation pour leurs enfants, sans que ces enfants soient définis comme des « mineurs », sans que, non plus, le genre d'éducation soit précisé, scolaire ou non scolaire.

Source : Unesco (2000 : 96-113).

Entre 1948 et 1960, l'année où la plupart des pays africains accédèrent à l'indépendance, la proclamation d'un droit à l'éducation précéda dans le temps historique l'accès à la citoyenneté politique. Le relevé de cet anachronisme permet aussi de mettre en lumière une différence importante dans l'analyse comparée de l'instauration du droit à l'éducation : les pays européens, la France en particulier, Durkheim l'a montré, ont connu une forte institution du fait scolaire avant de proclamer le droit à l'éducation pour

l'ensemble de leurs citoyens tandis que les pays africains ont été concernés par le droit à l'éducation avant d'avoir connu une institution, au demeurant très relative et inégale, de l'École. Le droit à l'éducation a suivi en France le double phénomène de réduction de l'analphabétisme et d'expansion de l'école primaire ; dans de nombreux pays africains, ce droit a fondé, sur le plan des principes et non des pratiques, les politiques d'éducation visant à rendre la scolarisation primaire universelle.

La dépendance du droit à l'éducation à des degrés variés d'institution du fait scolaire détermine en grande partie l'orientation des politiques d'éducation. Cela ne signifie pas, dans les pays africains notamment, qu'une faible institution du fait scolaire détermine l'orientation des politiques d'éducation vers des formations dispensées en dehors de l'École ; le renforcement de l'École a, au contraire, été perçu du côté des dirigeants africains et des populations africaines comme la principale voie de réalisation du droit à l'éducation, au détriment d'autres formes d'apprentissages, solidement établies dans les pays côtiers mais moins formalisés dans les pays sahéliens. C'est la raison pour laquelle le rapport à l'École a été constitutif d'une représentation dominante du droit à l'éducation dans de nombreux pays africains ; d'ailleurs, le commentaire suivant de l'Unesco confirme ce rapport constitutif : « l'accès à l'éducation s'est considérablement développé depuis la proclamation de la Déclaration. La majorité des jeunes du monde vont aujourd'hui à l'école, et la participation à l'éducation formelle, au-delà du stade de l'enseignement élémentaire et fondamental s'est élargie ». L'Unesco passe ici sous silence les configurations sociales et politiques à l'origine du caractère consubstantiel de l'accès à l'École au droit à l'éducation : la raison sociologique de ce caractère consubstantiel tient à ce que les dirigeants politiques et les populations africaines ont perçu l'accès à l'École comme un moyen d'accéder à des positions de rente et de redistribution dans l'ordre social et politique et non comme l'application d'un droit accessible à tous les citoyens. Plus qu'une question de droit, l'éducation, sous sa forme scolaire, représente un bien rare d'accès à d'autres biens socialement convoités : le pouvoir et l'argent. Loin d'avoir été subjugués par un devoir d'éducation, les États ont, pour des raisons de politique internationale, fait allégeance à la proclamation d'un droit à l'éducation, ce dont témoigne l'orientation des politiques d'éducation au moment des indépendances. En revanche, ces orientations, regroupées autour du principe d'un élargissement de l'accès à l'école, bien qu'appréciées des populations et des organismes internationaux, n'ont pas été suivies de faits : la sélection scolaire a, au contraire, été renforcée. Ce renforcement de la sélection scolaire s'explique tant pour des raisons sociologiques qu'économiques liées à la planification de l'éducation selon des impératifs d'emploi des diplômés.

Ainsi, nombre de dirigeants politiques africains ont-ils saisi le droit à l'éducation comme une opportunité politique liée à leur lutte pour l'indépendance et pour la reconnaissance de cette indépendance sur la scène internationale. L'allégeance politique au droit à l'éducation a croisé les espoirs de mobilité sociale des populations sans que l'État n'accomplisse un devoir d'éducation puisque les dirigeants politiques ont limité l'accès aux biens scolaires entre les années 1960 et 1980. La pression qu'exercent les populations africaines pour accéder aux biens scolaires malgré leur rareté rappelle aux États leur devoir d'éduquer au-delà des investissements consentis et des réformes exé-

cutées puis abandonnées (la ruralisation de l'enseignement au Burkina Faso ; l'enseignement télévisuel au Niger et en Côte d'Ivoire). Dans cette configuration, le droit à l'éducation a une nature profondément politique pour l'État et une nature assurément sociale pour les populations qui en sont, partiellement ou non, privées. Dans les années 1990, au moment de l'élargissement de l'espace politique et syndical, les populations les plus concernées par l'école et l'université, ont rappelé aux États africains les devoirs accompagnant toute allégeance au droit à l'éducation : en dépit de leur mobilisation, il était trop tard ; les bailleurs de fonds internationaux ont profité de l'affaiblissement national et international des États africains pour s'emparer de ce droit et imposer une représentation socio-économique de sa nature. Qu'est donc devenu le droit à l'éducation une fois l'État jugé « défaillant » dans ses fonctions d'éducation ?

Les plans d'ajustement structurel des années 1980 et les mesures palliatives d'ordre social introduites dans les années 1990 et 2000 ont profondément modifié la nature et les usages du droit à l'éducation. Au cours de ces deux dernières décennies, les bailleurs de fonds des coopérations multilatérales et bilatérales ont engagé des réformes éducatives imposant de nouvelles contraintes aux États africains en matière d'orientation et de financement de leurs politiques d'éducation : les discours réformateurs des bailleurs de fonds insistent sur la nécessité d'élargir l'accès de certaines catégories de la population à des formes d'éducation les plus variées possible, mais les réformes pratiques montrent que l'élargissement voulu de cet accès profite essentiellement à cette forme particulière d'éducation qu'est l'école et à cette catégorie spécifique de la population que représentent les jeunes filles. De la sorte, les politiques d'éducation sont prises en tenaille entre, d'un côté, des indicateurs macroéconomiques et, de l'autre côté, des mesures d'ordre social (gratuité de l'école pour les filles) ; le droit à l'éducation devient, d'une part, un droit de nature économique intégré à des plans de lutte contre la pauvreté et, d'autre part, un droit à l'éducation de populations tenues à l'écart de l'École pour des raisons de discrimination sociale et culturelle. D'universel et humaniste dans sa conception en 1948, le droit à l'éducation devient sexo-spécifique. Dans une configuration internationale marquée par le contrôle relativement récent du secteur éducatif par les agences d'aide et de coopération, les politiques chargées de l'élargissement de ce droit sont évaluées à partir d'indicateurs de rendement : promouvoir le droit à l'éducation équivaut à une opération économiquement rentable. Une des implications de ce changement de nature a trait au rôle que les agences d'aide, très concurrentes dans les pays africains, attribuent à l'État dans le domaine de l'éducation : une courroie de transmission de leurs propres politiques d'extension du droit à l'éducation. Dans la réalité, la normalisation du droit à l'éducation, opérée en amont d'un cadre étatique de conception, se heurte aux résistances de groupes sociaux, tels les syndicats et les associations de parents d'élèves, soucieux de préserver des acquis issus d'un État-providence aujourd'hui mis à mal.

Le tableau ci-dessous récapitule la démarche suivie pour éclairer les modifications de la nature et des usages du droit à l'éducation depuis sa proclamation en 1948. Bien entendu, l'histoire du droit à l'éducation ne commence pas à cette date : le modèle d'analyse de la citoyenneté auquel nous avons eu recours pour penser le devenir du droit à l'éducation invite à ne pas considérer cette date comme l'année zéro du droit à

l'éducation. Celui-ci a largement été bafoué par les puissances coloniales avant sa proclamation par l'Unesco du fait de l'accès limité à la citoyenneté pour les colonisés et des restrictions dont il fit constamment l'objet. Des distinctions capitales apparaissent entre le « progrès » de la citoyenneté selon Marshall et le devenir du droit à l'éducation sur le plan de leur dimension sociale et politique : en effet, l'État-providence apparaît, au XX^e siècle, le principal garant de droits économiques et sociaux élémentaires pour l'ensemble des citoyens ; à la fin du XX^e siècle, ce sont les bailleurs de fonds qui exercent une pression sur les États, africains notamment, pour garantir à des catégories spécifiques de la population l'accès à l'École.

Tableau récapitulatif :

« Progrès » de la citoyenneté, usages sociaux et politiques du droit à l'éducation en Afrique, évolution de la notion à l'échelle internationale

« Progrès » de la notion de citoyenneté en Europe et aux États-Unis selon T.-H. Marshall	Usages sociaux et politiques de la notion de droit à l'éducation en Afrique.	Évolution de la notion de droit à l'échelon des organismes internationaux (Unesco et Banque mondiale)
<p>Trois siècles, trois volets</p> <p>xviii^e : citoyenneté = liberté civile</p> <p>xix^e : citoyenneté = droit de participation à l'exercice politique</p> <p>xx^e : citoyenneté = droit social et économique lié à l'État-providence</p>	<p>Un siècle, une date : 1948</p> <p>1948-1960 : droit à l'éducation : support de revendication d'une minorité éduquée et citoyenne pour l'indépendance politique</p> <p>1960 : droit à l'éducation : accès des populations à biens scolaires rares à l'origine de positions rentières – limitation de cet accès au moyen d'un renforcement de la sélection scolaire.</p> <p>1990-2000 : rappel des devoirs de l'État en matière d'éducation – contestation des mesures des bailleurs de fonds – définition du droit à l'éducation en amont d'un cadre étatique et national</p>	<p>Une date : 1948</p> <p>1948 : Instauration du droit fondé sur une suppression de toute mention du devoir éducatif d'État – gratuité de l'enseignement élémentaire et fondamental – obligation scolaire au niveau primaire</p> <p>1960-1980 : Planification de l'éducation – régulation des flux scolaires</p> <p>1980- ? : mise sous ajustement structurel du secteur éducatif : impératifs de rendement économique – droit à l'éducation = arme de lutte contre la pauvreté = droit accompagné de politiques d'éducation sexo-spécifiques</p>

LES RÉFORMES SCOLAIRES : MISES EN SCÈNE DU DROIT À L'ÉDUCATION AU BÉNIN ET EN CÔTE D'IVOIRE

Après avoir fait allégeance politique au droit à l'éducation, les pays africains, principalement ceux ici étudiés, le Bénin et la Côte d'Ivoire, ont engagé des réformes éducatives d'envergure apparemment dépendantes – cela n'a rien de spécifique – de leurs options politiques et idéologiques majeures. En fait, ces réformes, exécutées ou non puis abandonnées, sont à la fois l'expression de luttes sociales et de contraintes pesant sur les pays en question au temps de la Guerre froide puis de l'effondrement du bloc de l'Est.

L'observation de leurs avancées et de leurs reculs permet de suivre la conception que les dirigeants politiques africains se font, à un moment donné de l'histoire de leur pays, du droit à l'éducation et des mesures propices à son extension ou, au contraire, à sa limitation. L'évolution des actions réformatrices dans la configuration actuelle marquée par la montée en puissance des bailleurs de fonds dans le secteur éducatif traduit une rupture : au Bénin et en Côte d'Ivoire, les bailleurs de fonds et non plus l'État tentent de fixer le contenu du droit à l'éducation et les orientations des réformes censées rendre ce droit effectif. En réalité, des rapports de force observables entre, d'une part, des acteurs sociaux et politiques nationaux et l'État, et d'autre part, l'État et les bailleurs de fonds internationaux entravent la réalisation des réformes prévues.

Le cas du Bénin

En 1990-1991, au Bénin, les États généraux de l'éducation marquèrent un point d'arrêt à la réforme de l'École nouvelle entreprise depuis 1975 sous le régime socialiste de Mathieu Kérékou. L'abandon de la référence socialiste vida la politique d'éducation jusqu'alors conduite de ses principaux constituants : finie la priorité accordée à l'école publique, finie la pédagogie jugée révolutionnaire de l'intervention des artisans et des professionnels en milieu scolaire, finie l'assistance technique des pays de l'Est. À nouveau autorisées, les écoles privées, confessionnelles et laïques, apparaissent aux côtés de l'école publique pour accroître les possibilités d'accueil des élèves ; ce ne sont plus les enseignants – auparavant fers de lance de la révolution socialiste – mais les parents d'élèves regroupés en APE (Association de parents d'élèves) qui viendront à l'appui d'un recrutement d'un corps d'enseignants renouvelé car composé d'une minorité de fonctionnaires titulaires et d'une majorité de contractuels ; la pédagogie socialiste cède la place à une pédagogie axée sur l'acquisition de compétences destinées à favoriser « l'auto-emploi » d'élèves livrés au marché du travail. Les bailleurs de fonds – principalement l'USAID et non plus la Coopération française – accompagnent chacune des réorientations prescrites d'une batterie de mesures visant à la refonte des programmes d'enseignement (Nouveaux Programmes d'enseignement), à la gratuité des frais d'inscription à l'école publique, pour les filles d'abord puis pour l'ensemble des élèves, ou encore à l'embauche de maîtres et d'enseignants par les APE. C'est principalement autour de la question d'une refonte des contenus d'enseignement à l'école primaire que la réforme achoppe : les enseignants titulaires, fortement syndicalisés, rejettent en bloc cette réforme au motif d'être sporadiquement rémunérés et selon des grilles de salaires non évolutives ; les parents d'élèves à qui incombe le recrutement d'enseignement non titulaires accusent l'institution scolaire de renvoyer leurs enfants chez eux du fait des grèves à répétition des enseignants ou par manque de « cotisation » malgré l'instauration de la gratuité d'accès à l'école ; enfin, la fraction lettrée des parents d'élèves issue de la petite bourgeoisie enseignante et commerçante béninoise ne se reconnaît plus dans des programmes d'enseignement réduits à des procédures d'acquisition de compétences : la pédagogie interactive appliquée en classe laisse leur enfants analphabètes alors que les manuels scolaires sont jalousement gardés sous clé dans les écoles. Ces parents lettrés, scolarisés avant la réforme de l'École nouvelle, qualifient l'éducation dispensée au niveau primaire « d'éducation au rabais ». Comme en témoigne l'extrait de compte-rendu de la

réunion (encadré 2) – une évaluation de la refonte des programmes éducatifs en présence de l'USAID et des fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale –, les critères d'application du droit à l'éducation, tels que la réforme les a envisagés depuis son entrée en vigueur, en 1995, sont loin d'avoir emporté l'adhésion des couches sociales béninoises censées en bénéficier. L'évaluation de la refonte des programmes d'enseignement, faite à la demande de l'USAID, ne discute ni les termes de référence de l'évaluation ni les principes directeurs de la réforme. Les parents d'élèves et les enseignants n'ont été associés ni à la définition des uns ni à celle des autres.

Encadré 2. Échange de points de vue entre l'USAID et les fonctionnaires béninois du ministère de l'Éducation nationale à la suite d'une évaluation de la refonte des programmes d'enseignement (NPE).

Directeur USAID : « Je voudrais remercier nos consultants, leur rapport est une manière pour nous de changer le système éducatif, je voudrais dire aux fonctionnaires de créer tout de suite un comité pour changer cela car Washington va terminer le partenariat. Si cela ne marche pas, il faut arrêter. Si je sais que les enfants ne savent ni lire ni écrire, je vais terminer le travail. Je ne peux pas mentir à Washington. Nous sommes en guerre contre l'Irak et le budget va être coupé. Je dois partir.

Consultant : Ici, il y a l'infrastructure à la différence d'autres pays, et il faut réexaminer les priorités, il y a la volonté, nous sommes dans l'ancien quartier latin de l'Afrique, c'est une opportunité, frappons avec efficacité et impact.

Fonctionnaire : Le directeur doit rester pour écouter notre point de vue. Dans les programmes d'avant, les enfants savaient-ils parler, lire et écrire en français. Normalement, c'est en fin de cycle primaire – ils [les consultants] ne sont allés qu'au CP et CE1 – ce n'est pas la première fois que l'on entend cela, les grèves ont sérieusement perturbé le système.

Directeur USAID : Les parents se plaignent, un groupe indépendant a confirmé ce que disent les parents. Que font les chefs de circonscription ? Comment un enseignant en classe peut-il ne pas être performant ? Partout, ça ne marche pas et c'est l'Usaid qui paye ! À 25 000 FCFA², on ne peut pas soutenir une famille, j'ai rendez-vous avec le président, il faut augmenter le salaire, ici il n'y a pas de volonté parce que les gens souffrent, 25 ou 40 000 FCFA ! Comment le Bénin alors va-t-il se développer ? Il restera comme il est aujourd'hui.

Fonctionnaire : On ne peut pas dire qu'on n'a rien fait, il y a eu des séances de travail, nous avons envisagé des solutions. La réforme a démarré dans un contexte, on n'a pas apprécié sur quelle base nous sommes partis, les enseignants ont trop de travail. La réforme est la goutte d'eau qui a fait déborder le vase. Nous avons tous constaté le manque de coordination et de contrôle. Avant que le rapport ne soit finalisé, nous aimerions aller plus dans les détails, avant que la mission ne rencontre le cabinet, le rapport va être produit et le cabinet ne sait pas où mettre la tête, il faut que le rapport devienne un rapport de référence, les directeurs techniques doivent être associés, ce n'est pas bon pour nous, il faut manifester notre détermination à changer les choses.

² L'équivalent de 38 euros.

Fonctionnaire : Avant dans notre pays nous étions dans les programmes intermédiaires, une nouveauté demande du temps. Si les gens ne vont pas à l'école, comment faire ? Quand les enseignants iront à l'école, les enfants apprendront. D'abord, la reprise de l'école, nous sommes en pleine route, pas question de se décourager.

Fonctionnaire : Il faut relativiser la portée du rapport qui ne devrait pas nous étonner, on savait que les enfants ne savaient pas lire, sur 9 mois, seuls trois mois de classe ont été effectifs, il y a le problème des mois de travail effectif, le problème fondamental est de remettre les enseignants au travail, ne confondons pas la motivation et la formation, ce n'est pas du tout la même chose.

Consultant : Il y a 1 000 pages d'instruction pour les enseignants du cours élémentaire. De plus, les manuels sont arrivés en janvier.

Fonctionnaire : je voudrais changer la structure du rapport, on ne s'y retrouve pas.

Le cas de la Côte d'Ivoire

La Côte d'Ivoire a connu une période de stabilité politique longue, des années 1960 aux années 1990 ; le régime d'Houphouët-Boigny a maintenu cette stabilité au prix d'un muselage de toute forme d'opposition, jusqu'à l'instauration du multipartisme (1990). Loin des records des coups d'État et des changements de régime enregistrés au Bénin, la Côte d'Ivoire d'avant la guerre civile a néanmoins tenté de réformer à plusieurs reprises son système éducatif. Ces tentatives de réformes, concrétisées ou non et de durée variable, ont provoqué des résistances de la part des parents d'élèves, des enseignants et, par la suite, des étudiants et des élèves, du niveau secondaire voire même primaire. De la même façon qu'au Bénin, une des réformes éducatives les plus importantes, entreprise au début des années 1970, porte sur l'école primaire : il s'agissait de développer à l'échelle de l'ensemble du territoire un enseignement télévisuel pour promouvoir une scolarisation de masse. Cette réforme vint à la suite d'un engouement des familles ivoiriennes manifesté à l'égard de l'éducation scolaire depuis l'indépendance, engouement face auquel l'État n'eut pratiquement aucun moyen de réponse si ce n'est de remettre en cause le modèle scolaire, fortement approprié par des couches sociales de plus en plus larges de la population et légué au terme de la colonisation. L'invocation d'un « enseignement au rabais », ce leitmotiv répandu et devenu populaire dès qu'une réforme s'attaque au système scolaire, a été repris comme arme syndicale : le pouvoir politique céda ; la contre-offensive syndicale et populaire a contraint le régime du Parti Démocratique de Côte d'Ivoire (PDCI), parti alors au pouvoir, de renoncer définitivement à la réforme de l'enseignement télévisuel en 1983. C'est donc dans le rapport à l'école et, plus précisément, au cœur d'un jeu entre des offensives réformistes et des contre-offensives leur faisant suite que se révèlent, sans référence explicite à un quelconque droit à l'éducation, les attitudes et les conceptions du pouvoir politique et des populations ivoiriennes en matière d'action publique éducative. La question du droit à l'éducation a été débattue en Côte d'Ivoire à partir d'un rapport à l'école. Dans cette perspective, le rapport à l'école apparaît au fondement d'un droit à l'éducation tel que les

populations et le pouvoir politique d'alors l'envisageaient. Une fois la réforme de l'enseignement télévisuel abandonnée, l'école ivoirienne est demeurée aussi sélective qu'avant la réforme. L'engouement des populations pour cette école a été renforcé du fait de cette victoire remportée contre l'introduction d'un système d'enseignement dual : ce surinvestissement de l'institution scolaire non réformée – fait en grande partie spécifique à la Côte d'Ivoire – est à la mesure des enjeux sociaux et politiques liés à l'acquisition d'un diplôme ou, à défaut, au statut d'élève et d'étudiant.

La nature des enjeux liés à l'acquisition d'un diplôme et au statut d'« intellectuel » - symbolique, place les familles et les enseignants ivoiriens dans une situation paradoxale à l'égard de réformes éducatives conçues par les bailleurs de fonds multilatéraux : les mesures de gratuité scolaire, introduites au cours des années 1990, ont été jugées par les associations de parents d'élèves profitables aux élèves, notamment aux filles, quoique limitées à certaines portions du territoire et au niveau de l'enseignement primaire. Entre 1999 et 2002, à la suite du premier coup d'État, le Front populaire ivoirien (FPI) a entrepris de nouvelles réformes éducatives avant que le pays ne tombe en guerre en septembre 2002 : l'extension de la gratuité scolaire a concerné d'une part le don, puis le prêt sous caution de manuels et, d'autre part, la fin de l'obligation du port de l'uniforme à l'école. C'est toujours sous la forme d'un rapport à l'école, et principalement à l'école primaire, que le droit à l'éducation a été envisagé par le ministre actuel ivoirien de l'Éducation nationale, Michel Amani Nguessan. La question de la gratuité, davantage que celle de l'obligation scolaire toujours non votée à l'Assemblée nationale de Côte d'Ivoire, a occupé les devants de la scène des réformes : autant les parents d'élèves ont accepté le prêt sous caution des manuels scolaires, à défaut d'une gratuité de prêt, autant ils ont refusé la fin de l'obligation du port de l'uniforme au motif d'une banalisation du statut des élèves et d'une possible absence de distinction entre le statut de jeune scolarisé et la condition d'autres jeunes, déscolarisés ou non scolarisés. La gratuité scolaire semble donc, au regard du développement récent des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire telles que le FPI les mène, le critère prioritaire d'effectivité du droit à l'éducation au détriment des deux autres critères énoncés à l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme (1948). L'obligation scolaire n'existe pas en Côte d'Ivoire en dépit de ce que prétend l'Unesco dans ses documents officiels ; le droit des parents de choisir le genre d'éducation apparaît encore plus problématique car la notion de choix parental renvoie à des déterminants et à des logiques familiales qui échappent largement à la décision rationnelle. De plus, les trois critères de gratuité, d'obligation et de choix à partir desquels peut se reconnaître une effectivité du droit à l'éducation, volent en éclat dans une situation de conflit. Comment penser le droit à l'éducation dans un pays en situation de conflit, surtout quand ce conflit s'enlise ?

La portée des réformes éducatives censées rendre effectif le droit à l'éducation dépend de ces conditions sociales et politiques de possibilité. Certaines mesures prises par le gouvernement Gbagbo vont directement à l'encontre des mesures précédentes adoptées sous la pression des bailleurs de fonds. Ainsi, ce gouvernement a pris la décision de rétablir une grille de salaire d'exception pour les enseignants, contre les mesures du Plan de valorisation des ressources humaines (PVRH) et du Plan national de développement

de l'éducation et de la formation (PNDEF). En opposition à l'esprit de l'article 26 de la déclaration universelle des droits de l'homme – on se souvient du professeur Cassin bif-fant en 1947-1948 toute mention d'un devoir d'État dans les travaux préparatoires de la Commission des droits de l'homme – le gouvernement Gbagbo a donc réengagé l'État auprès du corps enseignant sur la question des grilles de salaire. Cette mesure très bien perçue des enseignants dans un contexte où ces derniers ont trouvé refuge du fait de la guerre au Sud du pays est indirectement dirigée contre l'interprétation que le professeur Cassin a fait du droit à l'éducation et, à sa suite, directement dirigée contre celle des bailleurs de fonds. C'est aussi pour des raisons stratégiques liées à son maintien au pouvoir en temps de conflit (Lanoue, 2003), que le gouvernement Gbagbo a prioritairement conçu le droit à l'éducation sous un seul des trois critères énoncés, celui de la gratuité scolaire et de la fin de l'obligation du port de l'uniforme ; ce droit a du sens : l'État se réengage auprès du corps enseignant. Si cette logique de soutien au corps enseignant est maintenue, le budget consacré à l'éducation devrait être revu à la hausse et principalement affecté aux salaires des enseignants. Le soutien de l'État au corps enseignant, le ministre de l'Éducation l'a déclaré, ne peut être compatible avec le maintien de l'aide publique, accordée sous forme de subvention, à l'enseignement privé : les parents n'auront donc plus le choix de mettre gratuitement leur enfant à l'école privée subventionnée sur des fonds publics. En période de guerre, le gouvernement de Laurent Gbagbo a donc réaffirmé le soutien de l'État ivoirien au corps enseignant tandis qu'en temps de paix, le gouvernement de Mathieu Kérékou a approuvé le plan de recrutement d'enseignants contractuels prévu par les bailleurs de fonds, en particulier l'USAID. Au Bénin, le nombre d'enseignants contractuels recrutés à l'initiative des Associations de parents d'élèves devrait dans les prochaines années dépasser le nombre d'enseignants fonctionnaires. C'est aujourd'hui déjà le cas au Niger.

EXAMEN DES RHÉTORIQUES « PROGRESSISTES » ET « RÉACTIONNAIRES » SUR LA QUESTION DES RÉFORMES D'ÉDUCATION EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

L'attention portée aux réformes éducatives, principalement ici celles relatives à l'institution scolaire béninoise et ivoirienne, met en lumière les voies de réalisation du droit à l'éducation. Ce droit, on l'a dit, engage différents rapports à l'École, ceux des bailleurs de fonds, des gouvernements et des acteurs du système scolaire, les parents d'élèves, les enseignants et les élèves. Or, Les représentations que les uns et les autres se font du droit à l'éducation divergent. Les bailleurs de fonds ont coutume de se référer, dans leurs documents, au droit à l'éducation défini selon les trois critères de 1948 pour imposer aux États des politiques d'éducation axées sur l'enseignement primaire, la scolarisation des filles et la réduction des budgets consacrés aux salaires des enseignants. Les États, les enseignants, les parents d'élèves et les élèves, réagissent, eux, différemment à ces injonctions : ils peuvent, chacun à leur manière et selon des logiques qui leur sont propres, manifester des attitudes dociles ou, c'est le cas le plus fréquent, lancer des contre-offensives aux réformes scolaires imposées par les bailleurs de fonds. Dans ce contexte d'action réformatrice et de réactions hostiles aux actions engagées, la prise en

compte des arguments de l'ensemble des acteurs concernés par les réformes scolaires peut éclairer les enjeux de leur convergence et de leur divergence sur les questions des réformes à entreprendre et celles relatives à une (re)définition du droit à l'éducation. Ces arguments interagissent. Reprenons donc les arguments rencontrés au cours de l'analyse des réformes scolaires menées au Bénin et en Côte d'Ivoire : en quoi la formulation de ces arguments pourrait-elle aider à dépasser les affrontements, réels ou symboliques, liés aux valeurs et aux intérêts de chacun ? Étant donné le caractère complexe des jeux de pouvoirs et des rapports de force observables au moment de la conception, de l'exécution et de l'évaluation de la portée des réformes, il est impossible de figer les positions des uns et des autres : les gouvernements n'ont pas les moyens de s'opposer systématiquement aux plans de réforme des bailleurs de fonds, les gouvernements ne s'opposent pas toujours aux enseignants fonctionnaires d'État, enfin, les parents d'élèves ne se retournent pas systématiquement contre toutes les mesures de gratuité scolaire. Toutefois, l'emploi de tel ou tel argument, l'adoption de telle ou telle position rend le débat impossible entre les catégories d'acteurs impliquées dans les réformes.

Les États africains ont été les fers de lance de réformes scolaires d'envergure, par exemple, au Bénin, la réforme de l'École nouvelle, et, en Côte d'Ivoire, l'enseignement télévisuel. Ces réformes ont eu des effets sur le système scolaire, la formation des élèves et des enseignants : les réformes actuelles, portées par les bailleurs de fonds internationaux ne font jamais explicitement référence à ses effets. Pour les bailleurs de fonds, tout semble à refaire et leurs plans de réforme ne s'appuient jamais sur l'évaluation des réformes précédentes : l'État africain s'est selon eux enlisé. La raison principale de cette méconnaissance des effets, bien réels, des réformes passées tient à un sens de l'histoire que les bailleurs supposent à leur avantage : ainsi, les réformes entreprises dans le sens d'une réduction drastique des budgets alloués aux salaires des enseignants, de la scolarisation des filles et de l'éducation de base, sont-elles autant de réponses innovantes à des situations jugées catastrophiques et alarmantes. Du constat forcé d'une situation alarmante à la formulation de politiques « bonnes et justes », il n'y a qu'un pas. Les échéanciers du plan Éducation pour tous (ÉPT), déjà plusieurs fois modifiés, traduisent l'anxiété liée au constat d'une situation catastrophique vécue dans la plupart des pays africains et justifient, en retour, l'urgence des plans d'action sans que les États puissent, à l'occasion des conférences internationales, classer les six priorités de ce Plan selon une hiérarchie qui leur convienne. Du constat d'une situation jugée alarmante – des pays africains ont « de fortes chances » de s'éloigner tendanciellement des buts éducatifs énoncés dans l'ÉPT – à la formulation d'une politique d'éducation intégrée à une perspective de lutte contre la pauvreté, le pas a été franchi. Les conditions d'accès à des financements extérieurs sont subordonnées à des priorités émises par les prêteurs et le temps d'évaluation des progrès réalisés vers les buts prescrits réduit, d'où la pression subie au quotidien par les fonctionnaires des ministères de l'Éducation nationale africains. L'urgence et la rhétorique de la réduction de la pauvreté gouvernent l'action internationale menée à l'initiative de la Banque mondiale et du FMI en direction des pays africains. Ce sont apparemment les facteurs d'un « progrès » dont des États jugés incapables *devraient* reconnaître le bien-fondé. Les lenteurs des États africains, leurs « dysfonctionnements » maintes fois mentionnés dans les nombreuses commandes d'évaluation, mettent ces États, aux yeux des

bailleurs de fonds, du côté de la « réaction » : en tant qu'institution, l'État n'a pas les capacités de promouvoir le droit à l'éducation en dehors des réformes imposées. Ce jugement des bailleurs de fonds, accablant, éradique toute analyse des réformes passées où l'État a joué un rôle de première importance en matière d'action publique éducative. L'offensive néo-libérale, menée par les bailleurs de fonds à travers l'imposition de réformes éducatives, peut être, à son tour, jugée « réactionnaire » : la scolarisation des filles est un thème ancien, daté de l'époque missionnaire coloniale, la fusion de l'école et la « communauté » aussi, sans parler de l'introduction des langues africaines à l'école. Sous couvert de « progrès », les bailleurs de fonds, peu inventifs, ressassent les thèmes dominants des réformes passées, sans apparemment s'en rendre compte. L'usage qui pourrait être fait de cet argument qui retourne la position « progressiste » des bailleurs de fonds en une position de type « réactionnaire » condamne toute entreprise de réforme financée de l'extérieur. Il est proche en cela de la thèse « réactionnaire » de l'inanité décrite par Hirschman : les programmes de développement éducatif ne modifieraient en rien l'ordre scolaire, inégal, budgétivore car aux effectifs pléthoriques.

Le gouvernement Ggabgo est clairement allé à l'encontre des mesures de réduction des salaires des enseignants entrées en vigueur depuis 1991 sous les gouvernements successifs du PDCI et du Général Guei. À nouveau placés sans distinction aucune sur une grille de salaire unique, évolutive, et exceptionnelle, les enseignants ivoiriens profiteraient du réengagement de l'État en faveur d'un droit acquis mais mis à mal par les réformes préconisées sous la pression des bailleurs de fonds. En fait, les réductions de salaire prescrites en 1991 auraient entraîné l'effet inverse de celui escompté : au lieu de soulager les États d'un financement lourd et de permettre un transfert de ce financement sur d'autres postes budgétaires, la réduction des salaires n'aurait fait que renforcer le sentiment de déclassement social à l'origine des grèves et des revendications incessantes des enseignants. Cet argument de l'effet pervers rejoint, dans le cas présent, celui de la mise en péril : la réduction des salaires a produit un effet inverse au but recherché et toute tentative de réduction des salaires est désormais à proscrire car elle viendrait modifier l'effort consenti par l'État ivoirien en matière de constitution d'un corps enseignant de qualité.

Le dernier argument rencontré est celui de l'« enseignement au rabais » que les parents d'élèves et les syndicats d'enseignants ont opposé à l'État ivoirien au moment de la généralisation de l'enseignement télévisuel. L'argument en tant que tel n'est pas nouveau : les enseignants africains l'ont déjà utilisé pendant la période coloniale pour dénoncer les différences de traitement dont ils étaient victimes. Mais, dans la bouche des parents d'élèves, cet argument traduit leur attachement à l'école comme voie royale de la promotion sociale et de l'accès à des positions valorisées. Du côté du pouvoir politique, la prise en compte de cet argument a justifié des mesures de renforcement de la sélection scolaire. Certes, l'enseignement télévisuel a été abandonné pour le plus grand bonheur des parents et des syndicats d'enseignants mais l'accès à l'école n'a pas pour autant été démocratisé. La preuve en est que les parents d'élèves ont recours à leur capital social et économique pour scolariser leur progéniture, malgré l'hypersélection scolaire. Inégal en volume d'une famille à l'autre, le capital social, loin d'être éternel, constitue l'une des res-

sources principales d'accès à l'école voire au diplôme. Entre le refus de l'enseignement télévisuel et le renforcement des inégalités sociales devant l'école, le lien semble ténu et pourrait servir d'argument aux tenants d'une « éducation de base ». Selon eux, ce type d'éducation, jugé « au rabais » par les parents d'élèves au même titre que l'enseignement télévisuel, pourrait être justifié comme un moyen de réduire les inégalités sociales. D'un côté, les bailleurs de fonds se serviraient donc de l'argument d'une réduction des inégalités sociales pour imposer un type d'éducation rudimentaire tandis que, de l'autre, les parents condamneraient ce type d'éducation au motif qu'elle les priverait de leurs espoirs de mobilité sociale. Parents d'élèves et bailleurs de fonds se trouvent donc pris dans une logique de mise en péril de leurs aspirations réciproques : l'éducation de base contredit les espoirs de mobilité sociale, les espoirs de mobilité sociale contredisent, à leur tour, la crédibilité d'une éducation de base. Cela dit, les positions de départ des tenants de l'éducation de base et celles des parents d'élèves ne sont pas du tout identiques : les uns, les bailleurs de fonds imposent l'éducation de base, les autres, les parents d'élèves, subissent les réformes sans participer à leur élaboration.

CONCLUSION

Le droit à l'éducation est loin d'avoir connu, en Afrique subsaharienne, une évolution identique à celle que dégageait T.-H. Marshall de son observation ethnocentrique de la citoyenneté. En effet, le droit à l'éducation a été reconnu en 1948 pour « tout individu » alors que les peuples colonisés n'avaient pas – sauf exception en cas d'assimilation – accès à la citoyenneté. Mais la proclamation d'un droit à l'éducation dont nous avons retracé le difficile accouchement entre 1946 et 1948 au sein même de l'ONU n'a pas seulement précédé, dans les pays d'Afrique subsaharienne, l'acquisition de la citoyenneté. Ce droit a été proclamé alors qu'il avait déjà fait l'objet de restrictions : les empires coloniaux l'ont reconnu pour leurs citoyens mais le plus souvent rabaissé à un type d'enseignement rudimentaire, utilitariste et fonctionnaliste. Seule une minorité de colonisés a eu les moyens d'accéder, grâce à l'instruction, à la citoyenneté. Le critère d'acquisition de la citoyenneté française, en particulier, dépendait, à l'époque coloniale, du niveau d'instruction. La minorité éduquée, citoyenne, a alors revendiqué un droit à l'éducation allant dans le sens d'une éducation complète, secondaire puis supérieure, équivalente à celle dispensée dans les métropoles. Le droit à l'éducation dont fut privée la majorité des peuples colonisés a alors servi d'arme dans les luttes nationalistes contre le colonialisme. Quand les élites africaines instruites proclamèrent l'indépendance de leur pays, elles prêtèrent allégeance au droit à l'éducation tel que la déclaration universelle des droits de l'homme l'avait défini en 1948. Mais ce fut pour des raisons politiques, car si cette allégeance rencontra l'engouement des populations à l'égard de l'institution scolaire – source d'accès à des positions rentières enviables – les politiques d'éducation menées au moyen de réformes d'envergure furent loin de donner satisfaction aux formes de la demande d'éducation exprimées par ces populations. De ce point de vue-là, les populations censées bénéficier des réformes (enseignement télévisuel en Côte d'Ivoire, École nouvelle au Bénin), ont eu raison de ces réformes.

C'est donc autour d'un rapport à l'École, au-delà des réformes de l'enseignement télévisuel et de l'École nouvelle, que le sort des réformes de l'après indépendance s'est scellé. En Côte d'Ivoire et au Bénin, les gouvernements successifs ont maintenu, voire renforcé la sélection scolaire, ce qui n'a pas découragé les espoirs de mobilité sociale fondés sur l'institution scolaire. Dans une configuration relativement récente, les bailleurs de fonds ont introduit une représentation dominante du droit à l'éducation qui s'appuie sur une critique de l'État en tant qu'institution : le droit à l'éducation concerne désormais des catégories ciblées de la population (les filles et les « pauvres »), ce qui oriente les politiques d'éducation, évaluées à coup d'indicateurs macro-économiques, dans un sens sexospécifique. En réalité, un consensus semble se dégager autour de la notion de droit à l'éducation. Qui pourrait s'élever contre ? Mais il apparaît que ce sont surtout les bailleurs de fonds internationaux qui font une référence explicite à cette notion. Pour tenter de comprendre les usages sociaux et politiques du droit à l'éducation nous avons cru bon de nous pencher sur les réformes scolaires. L'observation sociologique de ces réformes en tant que scène d'application et d'affrontement des acteurs concernés par le droit à l'éducation montre à quel point les arguments des uns et des autres – défenseurs ou détracteurs des réformes – appartiennent tantôt à un registre du « progrès » tantôt à un registre de la « réaction ». Il apparaît que les offensives réformistes suivies de contre-offensives sont le plus souvent portées par des logiques de l'intransigeance : les bailleurs de fonds jugent les États incapables d'étendre le droit à l'éducation, les gouvernements rétorquent en leur opposant de la résistance ou en se réengageant auprès du corps enseignant, les parents d'élèves dénoncent l'éducation de base. Le rapport de force actuel tourne en nette défaveur des États africains, des enseignants, des parents d'élèves et des élèves, mais cela ne prive pas ces acteurs de moyens d'action dirigés contre les plans des bailleurs de fonds internationaux. Tout au plus, l'analyse des arguments invoqués par les uns et les autres peut-elle contribuer, non pas à rendre le droit à l'éducation effectif, mais à réfléchir à des conditions de possibilité de réformes autres que celles aujourd'hui menées à l'initiative des bailleurs de fonds ou en réaction à ces initiatives.

BIBLIOGRAPHIE

- HIRSCHMAN A.-O., *Un certain penchant à l'autosubversion*, Paris, Fayard, coll. « L'espace du politique », 1995, 367 p.
- HIRSCHMAN A.-O., *Deux Siècles de rhétorique réactionnaire*, Paris, Fayard, coll. « L'espace du politique », 1991, 295 p.
- JOBERT B. (dir.), *Le tournant néo-libéral en Europe : idées et recettes dans les pratiques gouvernementales*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques politiques », 1994, 328 p.
- LAHIRE B., *À quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte, 2002, 194 p.
- MARSHALL T.-H., *Class, Citizenship and Social Development*, New York, Doubleday, 1965, chap. 4.
- PILON M. et Yaro Y., *La Demande d'éducation en Afrique subsaharienne. État des connaissances et perspectives des recherches*, Dakar, UEPA, 2001, 221 p.
- RIST G., *Le Développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, coll. « Références », 1996, 426 p.
- UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation, Le droit à l'Éducation pour tous, vers l'Éducation pour tous, tout au long de la vie*, Paris, éditions Unesco, 2000, 127 p.

CRITIQUE D'UNE REPRÉSENTATION RÉDUCTRICE DU « DROIT À L'ÉDUCATION » AU REGARD DES PRATIQUES D'ACTEURS ET DES ATTENTES DES PUBLICS CONCERNÉS

Claude DALBÉRA

Spécialiste « Éducation et développement », indépendant

Marie-France LANGE

Sociologue, UMR 196 CEPED, université Paris-Descartes, INED, IRD

QUI A LE DROIT AU DROIT À L'ÉDUCATION AU SUD ?

L'équation « droit à l'éducation égal droit de l'enfant à l'école primaire » semble traverser spontanément la représentation courante de ce droit appliqué au Sud, particulièrement aux pays en queue du classement mondial selon l'indice de développement humain des Nations Unies. De cette représentation banale à l'idée simple que l'effectivité de l'accès à l'éducation de base, en tant que droit programmatique, devrait être réservée aux seuls enfants ayant l'âge d'entrer à l'école primaire, il n'y a qu'un pas que certains se sont empressés de franchir, d'autant plus allègrement que l'idée aurait le mérite d'être *a priori* « économiquement crédible » (c'est-à-dire financièrement avantageuse et acceptable, ce qui reste à discuter).

Cette idée, positionnant les droits des enfants entre eux (et au-delà ceux des jeunes et des adultes) comme concurrentiels dans l'usage exclusif de la ressource, avait cependant été abandonnée par la Communauté internationale depuis les années quatre-vingt, les droits des uns et des autres ayant été alors reconnus plutôt comme interdépendants. Cette interprétation exclusive impliquant des droits concurrentiels fut alors considérée comme non soutenable sur les plans juridique et opérationnel. Cependant, elle revient dans le débat actuel depuis qu'elle semble avoir reçu le soutien du G8, dans le cadre de l'examen des conditions de la réalisation des Objectifs de développement du millénaire (ODM, 2000), dont l'un vise expressément la scolarisation primaire universelle accélérée d'ici 2015. Une obligation scolaire réduite, et pour une catégorie d'enfants, voilà donc ce à quoi pourrait se limiter dans l'immédiat « l'effectivité du droit à l'éducation » au Sud selon cette perspective, sans considération sérieuse des réponses aux autres besoins éducatifs fondamentaux des personnes, contrairement à ce que proclament les textes fondateurs des Droits de l'Homme dans le domaine. Cette

remise en cause du consensus sur la « vision élargie et synergique de l'effectivité du droit à l'Éducation pour tous » oblige à poser la question : Qui a donc droit au droit, et à quels droits du droit ? Le concept de l'effectivité du droit à l'éducation est-il réductible aux seuls droits à la scolarisation de l'enfant d'âge scolaire ? Si oui, il ne serait alors applicable qu'à une partie de cette population, celle qui se trouve à l'âge précis requis pour être intégrée à la première classe du système scolaire (6 à 7 ans, en général). Cette position induit une application minimaliste dans le temps : l'enfant n'aurait droit à l'éducation que le temps d'apprendre à lire (avant 12 ou 13 ans...). Cette restriction du concept ne revient-elle pas à vider les principes fondamentaux et l'universalité du droit international de tout caractère réel ? Quel contenu devrait-on donc donner au concept d'effectivité du droit à l'Éducation pour tous pour qu'il réponde de manière satisfaisante aux besoins fondamentaux de toute la population ?

Nous avons engagé l'exploration des sens donnés à la notion « de droit à l'Éducation pour tous », selon divers points de vue (acteurs, bénéficiaires, décideurs) et en fonction de situations concrètes (celle de trois zones du Burkina Faso¹) peut permettre d'éclairer les limites de la validité de toute affirmation sur le droit à l'éducation. Elle nous paraît fondamentale pour la constitution effective de ce droit, dans son essence et dans le principe de son effectivité au sein d'un contexte donné. L'effectivité programmatique de ce droit pourrait se traduire alors par la mise en adéquation de la réalité observée sur le terrain, au moyen de stratégies pertinentes intégrant toutes les données (y compris macroéconomiques mais aussi politiques). On tendrait ainsi à faire adhérer le contenu du concept à la réalité et on ne penserait plus la question de la mesure du droit à l'éducation en simples termes de taux de scolarisation et de taux d'alphabétisation.

COMPARER LES REPRÉSENTATIONS LOCALES AVEC LA DOCTRINE INTERNATIONALE

Nous partons de l'idée qu'il est nécessaire de confronter précisément certains points de doctrine du droit à l'éducation, issus de l'interprétation du droit par le Comité *ad hoc* (observation générale n° 13 du Comité des Droits économiques, sociaux et culturels, 1999, et autres textes de référence antérieurs et postérieurs²), avec les résultats d'une enquête de terrain, effectuée dans le cadre d'une recherche sur les indicateurs intitulée *Mesurer un*

¹ Concernant le choix des trois zones d'enquêtes, se référer à Friboulet et Liechti, 2003 et Liechti, 2003.

² Concernant la documentation de la communication sur un plan juridique, nous indiquons brièvement la chaîne de références suivante : Déclaration universelle des droits de l'Homme (DUDH, 1948), Déclaration des droits de l'enfant (DDE, 1959), Pacte international relatif aux droits économiques sociaux et culturels (le Pacte, 1976), Convention internationale des droits de l'Enfant (CIDE, 1989), Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous (Jomtien, 1990), Loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso (1996), Observation générale 13 du Comité des Droits économiques, sociaux et culturels (1999), Forum mondial sur l'éducation (Dakar, 2000), Résolutions 55/2 (2000) et 56/116 (2001) de l'Assemblée générale des Nations Unies.

*droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation au Burkina Faso*³. Cette recherche a mis en évidence une étonnante convergence de vues sur le contenu du droit à l'éducation entre, d'une part, les acteurs à la base de la livraison des services éducatifs (cadres du service public d'éducation et des ONG, enseignants et animateurs) et, d'autre part, les publics bénéficiaires (parents, enfants, jeunes et adultes en formation). Avec quelles interprétations générales du droit, et avec quelles visées de la Communauté internationale, ces convergences locales à la base sont-elles elles-mêmes convergentes ? La question que nous posons est donc celle des convergences entre les interprétations.

À partir de quelques questions soulevées lors des enquêtes, nous précédon s d'abord sommairement à une comparaison des réponses recueillies au cours des enquêtes de terrain d'une part, et des réponses des textes de la chaîne de référence d'autre part, puis nous en tirons un rapide commentaire. Les groupes de questions considérées, que nous traiterons dans l'ordre, sont les suivants : le droit à l'éducation peut-il se réduire à l'inscription momentanée dans un établissement scolaire ? Le droit à une deuxième chance pour les illettrés peut-il être inclus dans le droit à l'éducation ? L'éducation parentale/ familiale, au sens de l'éducation donnée directement par la famille, peut-elle constituer un droit pour l'enfant ? Le droit à l'éducation peut-il être satisfait par l'alphabétisation et l'éducation non formelle ? L'éducation de base et l'éducation permanente peuvent-elles être l'objet de droits articulés ? Quel peut être le contenu d'un minimum éducatif en terme de droit humain ?

Ensuite, nous nous penchons sur les interrogations des spécialistes qui font sens, selon nous, au regard du droit réel. Enfin, nous considérons les avancées en terme de contenu normatif des réponses aux besoins fondamentaux, d'après les deux grandes rencontres mondiales sur l'Éducation pour tous (Conférence de Jomtien, 1990, et Forum de Dakar, 2000). Nous concluons en proposant la reconnaissance et l'affirmation de bornes du droit à l'éducation qui nous paraissent réalistes au regard du contexte burkinabé, conformes au droit international et national et à la volonté des populations, et permettant une poussée réelle de l'effectivité de droit dans la cohérence et l'efficience.

COMPARAISON ENTRE LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS « LOCAUX » ET LA DOCTRINE INTERNATIONALE

La question posée est celle de savoir si le droit à l'éducation peut se réduire à l'inscription momentanée des enfants dans un établissement scolaire. Le droit à une deuxième chance pour les illettrés peut-il être inclus dans le droit à l'éducation ?

³ Concernant les enquêtes réalisées, notons que les acteurs touchés par les entretiens sont les suivants : représentants des Institutions publiques et ONG locales, représentants des communautés villageoises et de quartier (pour la vision du droit), enseignants, élèves, parents d'élèves et d'enfants non scolarisés (pour le formel), formateurs, jeunes apprenants et adultes (pour le non formel) ; toujours avec une préoccupation « genre » (équilibre femme/homme et parole donnée équitablement à tous et à toutes, sans privilège social). L'intégralité du compte rendu des entretiens est disponible dans Friboulet et Liechti, 2003 et Liechti, 2003.

Au regard des représentations sociales

À la quasi-unanimité, nos interlocuteurs se sont montrés attachés à la réalisation d'une scolarité complète dans le primaire pour tous et, dans le premier cycle du secondaire, pour tous ceux qui en sont reconnus aptes, sans « sélection brutale par l'argent » (ce qui est le cas aujourd'hui dans la mesure où les plus pauvres n'ont pas les moyens d'inscrire leurs enfants dans le secondaire, même public). Pour les déscolarisés illettrés une possibilité de remédiation adaptée à leur cas devrait leur être ouverte avec une formation orientée vers le développement local et les métiers manuels. Pour tous les jeunes sans exception (quel que soit leur niveau de déscolarisation) une offre éducative d'insertion devrait être proposée pour favoriser leur insertion dans la vie active, prenant en compte les réalités locales et nationales. L'idée principale qui ressort des interviews est que l'on n'éduque pas à moitié et que la déscolarisation est une atteinte au droit à l'éducation : celle-ci est perçue comme équivalente, sinon pire, à la non scolarisation (enfants transformés massivement en « déchets sociaux », avec toutes les conséquences sociales, économiques et culturelles que cela entraîne).

La plupart des personnes interrogées pensent que le droit à l'éducation devrait dépasser le droit à l'inscription dans un établissement classique à l'âge scolaire, parce que ceux qui n'ont pu en bénéficier, dans le passé comme aujourd'hui, sont nombreux et même plus nombreux que les inscrits. Tout enfant ou jeune qui a manqué l'inscription scolaire, même de son fait (et a fortiori s'il n'y avait pas d'offre au moment voulu), devrait pouvoir recevoir une éducation et une formation de base, et donc s'inscrire dans un centre qui lui offre ce service gratuitement. Les acteurs locaux (collectivités, initiatives privées, associations et ONG) devraient recevoir pour cela, le cas échéant, tout l'appui nécessaire de l'État.

Les représentations sociales du droit à l'éducation affirment ainsi que le droit à l'éducation ne peut se réduire à l'inscription des enfants dits d'âge scolaire à l'école pour y effectuer une scolarité incomplète. Les enfants (quel que soit leur âge, y compris les adolescents) ont tous droit à une éducation adaptée à leurs besoins et qui débouche sur des possibilités réelles de s'insérer utilement dans la vie active.

Au regard des textes

Pour le Comité (1999), même si les États parties ont « pour obligation d'accorder la priorité à l'enseignement primaire obligatoire et gratuit », ils ont également « pour obligation immédiate d'agir en vue d'assurer à toutes les personnes relevant de leur juridiction un enseignement secondaire et supérieur et une éducation de base. [...] Au minimum, ils sont tenus d'adopter et de mettre en œuvre une stratégie nationale conformément au Pacte [qui prévoit] des mécanismes, par exemple des indicateurs et des critères, à partir desquels il serait possible de suivre de près les progrès en la matière. » Et le Comité va jusqu'à préciser : « Chacun ayant droit à ce qu'il soit répondu à ses besoins fondamentaux, le droit à l'éducation de base n'est pas réservé à ceux qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme. Il s'étend à tous ceux dont les besoins éducatifs fondamentaux n'ont pas été encore satisfaits. »

La Déclaration des droits de l'enfant (1959) stipule quant à elle que tous les droits énoncés doivent être « reconnus à tous les enfants sans exception aucune », donc qu'ils soient tout petits, petits ou grands. L'enfant « doit pouvoir grandir et se développer d'une façon saine [et] bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés [...] et de devenir un membre utile de la société. » La Déclaration du millénaire (2000), qui fixe comme objectif la scolarisation primaire universelle d'ici 2015, prend bien soin de fixer aussi comme objectif complémentaire « la formulation et l'application de stratégies qui donnent aux jeunes, partout dans le monde, une chance réelle de trouver un travail décent et utile ».

En ce qui concerne le Burkina Faso, la Loi d'orientation (1996) proclame que « Tout citoyen a droit à l'éducation sans discrimination » et précise que le système éducatif « ambitionne de scolariser le maximum de citoyens de 6 à 16 ans » et que l'éducation non formelle « s'adresse à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure d'éducation non scolaire ».

On observe donc une très grande convergence de vues entre nos enquêtés (acteurs de base et populations) et le droit international et national. Au vu des déclarations des enquêtés et de celles énoncées au niveau national et international, le droit à l'éducation ne peut se réduire à l'inscription momentanée dans une école classique, d'une part parce que les enfants scolarisés doivent être accompagnés jusqu'à leur insertion dans la vie active et, d'autre part, parce que les enfants non scolarisés gardent le droit de s'éduquer pour bénéficier à tout moment d'une réponse à leurs besoins fondamentaux non satisfaits, indispensables pour participer pleinement à la vie de leur pays et s'épanouir en tant qu'êtres humains.

L'ÉDUCATION PARENTALE/FAMILIALE PEUT-ELLE CONSTITUER UN DROIT POUR L'ENFANT ?

Au regard des résultats de notre enquête

À la quasi-unanimité, les personnes enquêtées se sont montrées attachées à l'idée que les enfants à tout âge devraient bénéficier d'un triple droit à l'éducation (cité dans l'ordre d'importance) : par les parents et la famille, par la communauté et la société, et par l'État au moyen d'une scolarisation complète et adaptée ou par l'appui à l'éducation non formelle. Cette position s'appuie sur le fait que l'éducation commence dans la famille dès le plus jeune âge (avec le concours de la parenté élargie) et se poursuit par la communauté. L'éducation scolaire ou extra scolaire (non formelle) s'ajoute à celle de la famille et de la communauté comme un complément permettant d'accéder à la modernité (notamment aux connaissances favorisant une meilleure compréhension du pays et du monde, et facilitant un accès aux fonctions sociales utilisant l'écrit, ainsi qu'aux diverses formes d'emploi modernes). L'éducation à l'école et ou dans les centres de formation doit soutenir et compléter celle donnée dans la famille. Dans le cas contraire, l'enfant ne peut être considéré comme éduqué. Du plus modeste villageois au plus haut cadre local, tous

ont exprimé vivement cette conviction : « Un enfant qui aurait obtenu tous les diplômes requis, même le plus brillamment possible, ne saurait être considéré comme éduqué s'il ne connaît pas ou ne respecte pas les règles du savoir-vivre dans sa famille, sa communauté et sa société. »

Les personnes que nous avons interrogées pensent de fait qu'il n'y a pas de contradiction fondamentale entre l'éducation dans la famille et la communauté, et l'éducation à l'école. Leur socle de valeurs⁴ est globalement le même, malgré des malentendus qui ont leur origine dans les ajustements nécessaires pour concilier positivement tradition et modernité. Cependant, ils expriment l'idée qu'il y a de fortes contradictions entre l'éducation familiale ou scolaire, et certains aspects fortement négatifs de l'éducation informelle portée par la société moderne, notamment les médias (cinéma, vidéo, télévision) et les spectacles désolant de la rue (arrogance, corruption, violence, drogue, alcoolisme, prostitution, banditisme...). Notons enfin que aussi bien les femmes que les hommes interrogés déclarent apprécier les programmes de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, tels que pratiqués dans leur zone ; la question de la santé et de l'éducation du petit enfant d'âge préscolaire, les questions liées à l'hygiène ou à l'agriculture sont primordiales pour eux. En tant que parents, ils sont très demandeurs de formations et d'informations qui pourraient les aider effectivement dans leur tâche éducative.

Pour les personnes enquêtées, la réponse à la question posée est très claire : oui, l'éducation parentale est un droit fondamental pour l'enfant, premier même par rapport au droit à l'éducation scolaire qui, en fait, n'en est que le prolongement et l'enrichissement indispensables aujourd'hui. L'État devrait donc mieux aider les familles à exercer leur droit et leur devoir d'éduquer leurs enfants, et veiller à mieux protéger les enfants des atteintes au droit à une éducation saine et respectueuse des valeurs de la société.

Au regard des textes

L'observation générale 13 se penchant sur les obligations des États parties et d'autres acteurs publics (Institutions internationales) ne fait pas de commentaire à ce sujet. Mais un paragraphe de l'article 10 du Pacte en fait une mention sans ambiguïté : « Une protection et une assistance aussi larges que possible doivent être accordées à la famille, qui est l'élément naturel et fondamental de la société, en particulier pour sa formation, et aussi longtemps qu'elle a la responsabilité de l'entretien et de l'éducation d'enfants à charge. » La Convention des droits de l'enfant proclame que les États parties « convaincus que la famille, unité fondamentale de la société et milieu naturel pour la croissance et le bien être de tous ses membres, et en particulier des enfants, doit recevoir la protection et l'assistance dont elle a besoin » et que, en cas d'empêchement de la famille, l'enfant a droit, avec l'aide de l'État, à une « protection de remplacement » qui doit « dûment tenir compte de la nécessité d'une certaine continuité dans l'éducation de l'enfant ».

⁴ On peut relever parmi les divergences possibles, les diverses représentations des relations de genre qui accordent souvent des droits éducatifs différentiels selon le sexe de l'enfant (Lange, 2000 ; 2003).

Notons que la Loi d'orientation du Burkina épouse ces principes et précise même en son article 21 : « En raison de l'influence considérable qu'exerce l'éducation informelle sur l'individu, l'État avec le concours de la cellule familiale et des groupes sociaux exercera un contrôle sur les canaux de sa diffusion et sur les messages diffusés afin que soient respectées les valeurs sociales et culturelles de la société. » On peut donc observer une bonne convergence entre les préoccupations essentielles des acteurs locaux interrogés, les textes internationaux (même s'ils restent assez discrets) et nationaux, sur le fait que l'enfant dispose d'un véritable droit à l'éducation parentale/familiale, et même communautaire et sociétale, en convergence avec le droit à l'éducation nationale.

LE DROIT À L'ÉDUCATION PEUT-IL ÊTRE SATISFAIT PAR L'ALPHABÉTISATION ET L'ÉDUCATION NON FORMELLE ?

Les questions que nous posons sont les suivantes : l'éducation de base et l'éducation permanente peuvent-elles être l'objet de droits articulés ? Quel peut être le contenu d'un minimum éducatif en terme de droit humain ?

Les réponses des enquêtés

Les personnes interrogées se sont massivement prononcées en faveur d'une offre éducative de base et permanente variée. L'idée étant que le droit à l'éducation pourrait être considéré comme satisfait si l'État permettait effectivement à chacun de s'orienter selon ses capacités et ses besoins éducatifs fondamentaux réels, aux divers stades de sa vie, tant pour le formel (divers types d'écoles primaires classiques, bilingues langue nationale/langue officielle, franco-arabe, divers types d'établissements secondaires – notamment techniques et professionnels – plus accessibles), que pour le non formel (centres d'alphabétisation de tous niveaux, centres d'éducation de base non formelle, centres de formations professionnelles).

Dans cette optique, l'éducation de base et l'éducation permanente non seulement peuvent mais doivent s'articuler. L'éducation permanente de base est le complément logique de l'éducation initiale de base, car l'une et l'autre sont les deux facettes d'une réponse pertinente aux besoins éducatifs des individus. Ce n'est pas un fait unique (par exemple « être allé quelques années à l'école » ou « avoir fréquenté un centre d'alphabétisation ») qui peut satisfaire le droit. Le droit n'est satisfait que si la possibilité est donnée à chacun, aux divers stades de sa vie, de trouver une réponse adaptée à ses besoins éducatifs fondamentaux, lesquels ne peuvent donc qu'être évolutifs et s'inscrire dans la durée de la vie, en s'appuyant sur les acquis antérieurs.

Quant au contenu du minimum éducatif, les interviewés pensent que l'éducation de base doit explicitement soutenir et étayer les valeurs morales et culturelles de la société, permettre à chacun d'acquérir les connaissances nécessaires pour réussir dans la vie (notamment en gestion des activités économiques et pour assurer ses responsabilités parentales présentes ou futures), permettre l'apprentissage des connaissances instrumentales (lire, écrire, compter) dans sa langue, en français, et dans d'autres langues si

nécessaire. Elle doit aussi favoriser la compréhension, l'entente et la solidarité entre les populations, permettre d'améliorer les conditions de vie de la famille et de toute la population, et favoriser le développement du pays. La réponse est claire : l'alphabétisation et l'éducation non formelle, de base et sous forme d'éducation permanente à divers stades de la vie, est un droit de chacun pour permettre à tous de réussir leur vie et de contribuer au développement de leur pays.

Au regard des textes

Le principe général est indiscutablement l'égalité du droit à l'éducation de base pour tous. La DUDH et le Pacte reconnaissent sans ambiguïté : « Le droit inaliénable de chacun à l'éducation », sans aucune distinction. Dans l'observation générale 13, le Comité insiste sur ce point : « Il est à souligner que la jouissance du droit à l'éducation de base n'est soumise à aucune condition d'âge ou de sexe : elle vaut pour les enfants, les adolescents et les adultes, y compris les personnes âgées. » « L'éducation de base doit satisfaire aux critères des dotations, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et de l'adaptabilité communs à l'enseignement sous toutes ses formes et à tous les niveaux. » Toujours d'après le Comité, « L'éducation de base visée correspond à l'éducation fondamentale exposée dans la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous. Les personnes qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçue jusqu'à son terme sont fondées à jouir du droit à l'éducation de base ». Le Comité note aussi que « le droit à l'enseignement technique et professionnel, qui fait partie intégrante de l'enseignement à tous les niveaux [...] revêt les aspects suivants : [...] il prévoit le recyclage des adultes dont les connaissances et compétences sont devenues obsolètes suite à l'évolution des techniques, de la situation économique ou du marché de l'emploi, ou aux transformations sociales ou autres. »

La loi d'orientation du Burkina est bien en phase avec ces principes : « Le système éducatif a pour but de faire acquérir des connaissances, des attitudes et de développer des aptitudes pour faire face aux problèmes de la vie. » Elle proclame : « Tout citoyen a droit à l'éducation sans discrimination. » Elle prévoit expressément que « l'éducation non formelle concerne toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire. Elle s'adresse à toute personne désireuse de recevoir une formation spécifique dans une structure d'éducation non scolaire. »

On peut noter une bonne convergence sur le fait que l'alphabétisation et l'éducation non formelle, en tant que principal sous-système dispensateur de l'éducation de base extrascolaire pour tous les exclus de l'école formelle, fait partie intégrante du droit à l'éducation, tant sur le plan du droit (national et international) que sur le plan des attentes des populations concernées. Il conviendrait de ne pas mésestimer la nécessité impérieuse de son effectivité, dans le cadre d'une stratégie cohérente et intégrée vers l'Éducation pour tous.

Qu'est-ce qui fait sens au regard du droit dans le contexte burkinabé ?

De très nombreux spécialistes, praticiens ou chercheurs, se sont par ailleurs interrogés ces dernières années⁵ sur la validité d'une interprétation trop étroite du droit à l'éducation, particulièrement dans un contexte de pauvreté au Sud, comme c'est le cas du Burkina Faso. L'entrée et le maintien de tous les enfants à l'école, notamment ceux issus des milieux les plus pauvres, sont-ils réalistes si la question de la croissance saine de l'enfant – jusqu'à l'âge scolaire, puis durant la scolarité – n'est pas prise en compte sur les plans physique, intellectuel, moral et social ? Ainsi, au Burkina Faso, 44,5 % – soit près de la moitié – des enfants – ont de graves problèmes de santé, de nutrition, de développement, ce qui rend leur scolarisation improbable sans mesures d'accompagnement spécifiques. Par ailleurs, la généralisation de certains modèles rigides d'école formelle, en échec patent par exemple en milieu rural, est-elle possible si les questions cruciales de qualité et d'adaptation de l'enseignement (à son public et aux exigences d'un développement durable) ne sont pas traitées en première priorité, permettant l'extension de formules réformées ou alternatives plus crédibles et efficaces ? Il faut tenir compte qu'au Burkina Faso, les ruraux représentent 80 % de la population mais un peu plus du quart de leurs enfants seulement sont scolarisés dans le primaire et seulement 5 % dans le secondaire.

La priorité exclusive accordée au primaire a-t-elle du sens si la question de l'avenir de la majorité des sortants – les enfants qui ne poursuivent pas leurs études dans le secondaire – n'est pas soutenue par une politique cohérente de renforcement des ressources humaines, incluant de manière réaliste la problématique de l'insertion des jeunes ? Rappelons qu'au Burkina Faso, seuls 18 % des enfants ayant effectué leur scolarité primaire poursuivent dans le secondaire faute d'offre accessible ; doubler les effectifs du primaire si rien n'est fait pour le post-primaire, notamment en mettant en place des formules alternatives plus adaptées au premier cycle de l'enseignement général, reviendrait à abandonner 90 % des enfants sans accès à des formes supérieures d'éducation ou à des formes d'éducation d'insertion.

Est-il sérieux enfin de vouloir scolariser à 100 % là où un analphabétisme massif subsiste, notamment du côté des femmes, sans considération de l'état de la demande et sans penser au moins à offrir un minimum éducatif aux adultes, en tant que parents, citoyens et agents économiques ? Au Burkina Faso, le taux d'alphabétisation des plus pauvres est de 9,9 % (et de 5,3 % pour les femmes), et le taux de scolarisation de leurs enfants est de seulement 21 % (et de 14,3 % pour les filles⁶).

Autant de questions qui pointent bien certaines limites objectives d'une approche trop réductrice, et dont les réponses raisonnées ont été l'objet d'avancées quasi consensuelles au plan international ces dernières années.

⁵ L'Unesco a publié les résultats essentiels des recherches par thème à l'occasion du Forum de Dakar en 2000, ainsi que les principales conclusions des rapports sur l'Éducation pour tous (EPT), à différentes échelles territoriales et pour chacun des six objectifs de l'EPT. Voir ces rapports pour un approfondissement de chacun des points et de larges références bibliographiques sur le site web de l'Unesco.

⁶ Voir le rapport de l'INSD (2003) pour toutes les données sociales citées.

Avancées : un contenu normatif limité aux besoins fondamentaux de tous

Deux grandes rencontres internationales fondatrices, qui se sont tenues en Thaïlande en 1990 et au Sénégal en 2000, ont justement mis l'accent sur l'impérieuse nécessité de dépasser la conception étriquée du droit à l'éducation réduit à une scolarisation formelle partielle. Elles ont adopté et promu une vision élargie et interdépendante de l'Éducation pour tous (*Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Jomtien, 1990 et *L'Éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*, Dakar, 2000).

La définition des besoins éducatifs fondamentaux selon Jomtien mentionne que « Toute personne – enfant, adolescent ou adulte – doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. » Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale, calcul, résolution de problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, pour développer toutes ses facultés, pour vivre et travailler dans la dignité, pour participer pleinement au développement, pour améliorer la qualité de son existence, pour prendre des décisions éclairées et pour continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent inévitablement au fil du temps.

En pourvoyant à ces besoins, on confère aux membres de toute société la capacité – ainsi que la responsabilité correspondante – de respecter et faire fructifier leur patrimoine culturel, linguistique et spirituel commun, de promouvoir l'éducation d'autrui, de défendre la cause de la justice sociale, de protéger l'environnement, de se montrer tolérants envers les systèmes sociaux, politiques ou religieux différents du leur, en veillant à ce que les valeurs humanistes communément admises et les droits de l'homme soient sauvegardés, et d'œuvrer pour la paix et la solidarité internationales dans un monde caractérisé par l'interdépendance.

Selon les objectifs du Cadre d'action de Dakar :

« Nous réaffirmons le principe énoncé dans la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous (Jomtien, 1990), qui s'appuie sur la Déclaration universelle des droits de l'homme et la Convention sur le droit des enfants, selon lequel toute personne - enfant, adolescent ou adulte - doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux, au sens le plus large et le plus riche du terme [...]. En conséquence, nous nous engageons collectivement à assurer la réalisation des objectifs suivants :

- (i) développer et améliorer sous tous leurs aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, et notamment des enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- (ii) faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- (iii) répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences liées à la vie courante;

- (iv) améliorer de 50 % les niveaux d'alphabétisation des adultes, et notamment des femmes, d'ici 2015, et assurer à tous les adultes un accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- (v) éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2015 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite;
- (vi) améliorer sous tous ses aspects la qualité de l'éducation et garantir son excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissage reconnus et quantifiables – notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture, le calcul et les compétences indispensables dans la vie courante. »

Cette définition des besoins éducatifs fondamentaux et des objectifs devrait constituer normalement les nouvelles bornes officielles du droit à l'éducation. Mais, pour largement approuvée qu'elle soit⁷, on ne peut que constater qu'elle reste peu appliquée. Pourtant, elle affirme que le droit à l'éducation fondamentale pour tous est un droit réel, non abstrait, que les États se sont tous engagés à « protéger, respecter, promouvoir et mettre en œuvre sans discrimination d'aucune sorte », considérant par ailleurs que ce droit inaliénable constitue « l'une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine ». La priorité de bon sens donnée à l'éducation primaire, en tant que principal système de formation pour les enfants en dehors de la famille, s'inscrit naturellement dans une stratégie globale, cohérente et synergique, dite justement d'Éducation pour tous, qui vise également l'éducation de base non scolaire (y compris de la petite enfance et des adultes) et l'éducation post primaire (y compris d'insertion – sociale, technique et professionnelle –, et d'accès à des formes supérieures d'éducation). En terme d'obligation juridique, les États sont d'ailleurs tenus de fournir divers rapports justificatifs de leur action aux instances *ad hoc*, explicitant notamment comment ils satisfont aux critères de dotations, de l'accessibilité, de l'acceptabilité et l'adaptabilité communs à l'enseignement sous toutes ses formes et à tous les niveaux. Tout laisse supposer que les États ne sont pas autorisés à prendre des mesures régressives concernant le droit à l'éducation, comme d'ailleurs pour les autres droits fondamentaux de l'homme.

CONCLUSION : QUI POURRAIT AVOIR DROIT À QUOI ET COMMENT AU BURKINA FASO ?

En synthèse des données analysées, nous pouvons faire les propositions suivantes concernant de nouvelles bornes du droit effectif à l'éducation qui paraissent plus réalistes au Burkina Faso. L'éducation commençant dès la naissance, les familles devraient disposer des formations nécessaires pour assurer au mieux leur responsabilité de parents, premiers éducateurs de la petite enfance. Cela pourrait se faire en intégrant ces forma-

⁷ Confirmée par les Assemblées générales des Nations Unies qui ont suivi (dont celle de New York en l'an 2000 ayant adopté la Déclaration du millénaire à l'origine des ODM, et la suivante de 2001 ayant instituée la Décennie pour l'alphabétisation : l'Éducation pour tous).

tions dans les curricula de toutes les formations existantes, notamment formelles (établissements scolaires), non formelles (alphabétisation) et informelles (radio, sensibilisations sectorielles diverses). Avant leur scolarisation, tous les enfants devraient pouvoir bénéficier, dans des centres spécifiques ou au moins ponctuellement, d'une éducation préscolaire non formelle qui favorise leur développement psychomoteur et intellectuel. On peut envisager l'annexion de garderies éducatives à toutes les activités de développement en direction des femmes, et particulièrement lors des séances d'alphabétisation, qui devraient en intégrer systématiquement les faibles coûts additionnels.

Pour favoriser la scolarisation universelle et sa réussite, la promotion de formules alternatives à la scolarisation « classique » devrait être prioritaire, en vue d'offrir un service d'éducation fondamentale adapté aux réalités sociales, économiques et culturelles de certaines populations, et de donner ainsi une réelle égalité des chances de réussite à tous les enfants. En attendant la réalisation d'une offre scolaire publique de proximité, tous les enfants d'âge scolaire devraient pouvoir recevoir le minimum éducatif prévu dans le curriculum de l'éducation non formelle, de manière extrascolaire, dans le cadre d'une stratégie d'appui à toute structure locale potentiellement capable d'offrir ce service, notamment communautaire, associative ou communale. Les coûts de cet appui devraient être intégrés dans la planification de l'Éducation pour tous et les effectifs concernés comptés dans le taux de scolarisation (transformé alors en taux d'apprentissage des enfants ?).

Qu'il soit passé par le système formel ou non formel pour acquérir un minimum éducatif, tout jeune devrait pouvoir bénéficier de formations d'insertion qui le préparent effectivement à jouer un rôle utile sur le plan économique, social, culturel et communautaire, dans le cadre de la même stratégie d'appui à l'initiative de toute structure potentiellement apte à le faire (y compris dans ce cas les services techniques publics et les structures professionnelles). Tous les adultes analphabètes, notamment les parents et particulièrement les femmes, devraient avoir un accès gratuit à un cycle complet d'alphabétisation et de formation, toujours dans le cadre d'une stratégie d'appui à toute structure locale potentiellement capable d'offrir ce service, notamment communautaire, associative ou communale.

Ces propositions nous paraissent plus réalistes que la simple extension de l'école primaire actuelle (dont elles constituent d'ailleurs des conditions objectives d'accompagnement), car elles prennent en compte l'ensemble des données techniques et humaines propres à la situation de privation du droit à l'éducation de la majorité des burkinabè – enfants, adolescents et adultes. Leur coût, hors extension du primaire, a pu être évalué à 10 % du budget sectoriel de l'éducation de base, ce qui est parfaitement soutenable dans un cadre budgétaire sectoriel, évolutif et intégré. Le débat devrait donc rester avant tout technique, juridique et politique, et non s'égarer dans des considérations théoriques non vérifiées de concurrence pseudo objective des moyens entre les différents sujets et les divers objets du droit.

La crédibilité économique de ces propositions peut se fonder par ailleurs sur deux catégories de choix : les choix stratégiques et les choix d'éléments des coûts. Les bons choix stratégiques permettent de traduire effectivement les investissements et charges

en meilleurs résultats. Ainsi au Burkina Faso, tout d'abord, on observe que la « production » d'un alphabétisé par le sous-système non formel, dans le cadre de la stratégie dite du « faire faire » (qui consiste à financer les initiatives de la société civile entrant dans la politique nationale) est notoirement moins onéreuse, dans un rapport de 2 à 5 selon le mode d'évaluation des coûts, que dans le système formel. Ensuite, la production d'un alphabétisé génère une partie des ressources additionnelles qu'elle consomme. Enfin, les adultes ainsi alphabétisés, notamment les femmes, agissent directement sur la demande scolaire et sur la qualité du primaire (conditions des enfants, parents d'élèves actifs). Le coût total des propositions extrascolaires pourrait donc être financé à la fois par une mobilisation additionnelle de ressources publiques et privées *ad hoc*, et par les économies générées dans le système formel grâce à leur impact en terme d'accès, de qualité et de résultats (limitation des échecs) dans le primaire. En effet, il est connu que les piètres résultats actuels du primaire sont l'un des éléments prédominants de son coût élevé.

L'autre élément significatif du coût élevé du primaire et du moindre coût du non formel, c'est le choix même des éléments des coûts. Ainsi, le coût d'une classe équipée construite par une communauté avec l'aide d'une ONG et le coût d'une classe équipée construite par une grande entreprise du secteur formel de l'économie peuvent varier du simple au triple. Le prix des latrines quant à lui peut varier de un à dix selon le modèle. De même pour le coût des manuels et autres fournitures qui varient de 1 à 3 selon le type de marché conclu. Les solutions innovantes, adaptées et participatives expérimentées par le non formel, peuvent influencer de manière bénéfique une tendance à la réduction des coûts élevés du formel. Tout cela simplement pour faire ressortir en conclusion qu'avec une volonté politique ferme et éclairée, avec des choix stratégiques judicieux et des choix d'éléments des coûts plus adaptés, un plan intégrateur d'Éducation pour tous, qui n'exclut personne du droit à l'éducation fondamentale, est parfaitement réalisable et crédible, non seulement sur le plan économique mais aussi sur le plan technique et social. Ces « bonnes politiques éducatives » mettant en valeur et en synergie des dynamiques sociales durables.

Le gouvernement du Burkina Faso, avec l'appui de la communauté locale de ses partenaires techniques et financiers, s'est fermement engagé sur cette voie avec l'adoption d'une politique éducative élargie qui s'est traduite par la mise en œuvre d'un plan décennal (2001-2010) de développement de l'éducation de base, formelle et non formelle, en conformité avec les six engagements collectifs pris à Dakar. L'inscription de cette politique dans la durée représente un enjeu considérable. Elle peut permettre une avancée de l'effectivité du droit à l'éducation sans précédent, au Burkina Faso comme dans les autres pays de la sous région. La Communauté internationale en a pris conscience et a fait suivre le Forum de Dakar par la Déclaration du millénaire (septembre 2000) et par la résolution instituant la décennie de l'Alphabétisation (2001). Le G8, quand à lui, a procédé au lancement de l'initiative de mise en œuvre accélérée de l'Éducation pour tous (IMOA-ÉPT, 2002) couramment dite « *fast track initiative* ». Mais cette dernière, remettant l'accent de manière ambiguë sur l'objectif prioritaire de la scolarisation primaire uni-

verselle, peut s'interpréter à nouveau de manière réductrice ou intégrée... D'où la relance du débat évoquée dans notre introduction.

Dans l'interprétation réductrice, il faut noter que la mobilisation internationale additionnelle de fonds pour s'engager sur la « piste rapide » (« *fast track* ») d'une Éducation pour tous pourrait ne se faire qu'au profit du projet de scolarisation universelle au sens restreint. Piste rapide qui pourrait alors bifurquer vers le raccourci incertain d'un droit assuré seulement pour les futurs enfants en âge de s'inscrire à l'école et dont on peut douter qu'elle parviendra à scolariser tous les enfants (Lange, 2006)... L'effectivité de la mise en œuvre des autres dimensions du droit serait laissée, dans ce scénario inquiétant, à la discrétion de l'action sociale gouvernementale locale (dont on a pourtant calculé l'absence de marge de manœuvre financière significative), et/ou au bon vouloir de la charité internationale (institutions spécialisées intergouvernementales ou non gouvernementale pour les zones défavorisées), voire aux mécanismes du marché pour certains segments jugés porteurs en milieu urbain (petite enfance, écoles d'excellence, enseignements technique et professionnel). L'effectivité du « droit de chacun à l'éducation, à tous les âges de la vie, en réponse à ses besoins éducatifs fondamentaux », en tant que droit réel, non abstrait pourrait être ainsi brutalement ramenée dans certains pays les plus démunis à la mise en œuvre d'une simple obligation scolaire partielle, réduite de surcroît à l'enseignement gratuit des rudiments de la lecture aux pauvres, et dont le rythme d'application se trouverait par ailleurs indexé sur la capacité locale à mobiliser les ressources financières... On aura compris que d'un point de vue technique, juridique, économique et social, cette réduction du concept ne nous paraît pas acceptable. Par contre, dans l'interprétation intégrée, il faut noter qu'aucun plan crédible des États concernés ne serait privé des moyens nécessaires pour réaliser l'effectivité du droit à l'éducation, selon les normes juridiques internationales reconnues et avec le concours de la société civile, conformément au vœu alors unanime exprimé à Dakar : ce pourrait être une « piste rapide », non seulement pour l'Éducation pour tous, mais aussi pour la lutte contre la pauvreté...

BIBLIOGRAPHIE

- FRIBOULET Jean-Jacques, et LIECHTI Valérie (éds.), *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation II*. Enquêtes, Documents de travail de l'IIEDH, n° 8, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, université de Fribourg (Suisse), L'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (Burkina Faso), Fribourg, janvier 2003, 140 p.
- LANGE Marie-France, « Le droit à l'éducation des filles en Afrique : les limites des indicateurs », in Friboulet J.-J., Liechti V. et Meyer-Bisch P. (textes réunis par), *Les Indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel, facteur du développement*, Commission nationale suisse pour l'Unesco, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme de l'université de Fribourg, Chaire d'histoire et de politique économique de l'université de Fribourg, Berne, Fribourg, 2000, p. 165-179.
- LANGE Marie-France, « L'effectivité du droit à l'école en Afrique : les lieux du non-droit », in Henaff Gaël et Merle Pierre, *Le droit et l'école. De la règle aux pratiques*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2003, p. 201-213.
- LANGE Marie-France, 2006 « La scolarisation primaire est pour demain ! » in Georges Courade (éd.), *L'Afrique des idées reçues*, collection Mappemonde, Belin, Paris, p. 390-396.
- LAUGLO Jon, *Inclure les adultes*, Banque mondiale, 2001.

LIECHTI Valérie (éd.), *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation III*. Premiers résultats et synthèse, Documents de travail de l'IIEDH, n° 9, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme, université de Fribourg (Suisse), L'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (Burkina Faso), La Direction du développement et de la coopération (DDC), Fribourg, août 2003, 142 p.

TEXTES JURIDIQUES INTERNATIONAUX DE RÉFÉRENCE (disponibles sur www.unhchr.ch) :

Déclaration universelle des droits de l'homme (DUDH, 1948).

Déclaration des Droits de l'Enfant (DDE, 1959).

Pacte International relatif aux droits économiques sociaux et culturels (1976).

Convention internationale des droits de l'Enfant (CIDE, 1989).

Observation générale 13 du Comité des Droits économiques, sociaux et culturels (1999).

Résolutions 55/2 (2000) et 56/116 (2001) de l'Assemblée générale des Nations Unies.

AUTRES TEXTES INTERNATIONAUX DE RÉFÉRENCE (disponibles sur www.unesco.org) :

Conférence mondiale sur l'Éducation pour tous de Jomtien, Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux (Unicef, New York, 1990).

Forum mondial sur l'éducation de Dakar, Études thématiques, synthèses (Unesco, Paris, 2000).

Forum mondial sur l'éducation de Dakar, Synthèse globale (Unesco, Paris, 2000).

Forum mondial sur l'éducation, Cadre d'action de Dakar, Tenir nos engagements collectifs (Unesco, 2000).

Autre référence : <http://www1.worldbank.org/education/adultoutreach/french/relatedsites.asp>

TEXTES BURKINABÉ DE RÉFÉRENCE :

Loi d'orientation de l'éducation du Burkina Faso (INA, Ouagadougou, 1996).

Plan décennal de développement de l'éducation de base (MEBA, Ouagadougou, 1999).

Requête sur l'Éducation pour tous, Procédure accélérée (MEBA, Ouagadougou, 2003).

Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté révisé (MED, Ouagadougou, 2003).

La Pauvreté en 2003 au Burkina Faso (INSD, Ouagadougou, 2003).

LA LENTE DISPARITION DU DROIT DE CORRECTION DANS LA DISCIPLINE SCOLAIRE

Gaël HENAFF

*Maître de conférences en droit privé, Université européenne de Bretagne (UEB)
de Rennes 2, Centre de recherche en sciences sociales (CRESS)*

*« Si le droit coutumier est la cité qui a les morts pour princes, le droit
d'aujourd'hui est la cité qui a pour princes les enfants. »*

J. CARBONNIER, *Droit civil, introduction, les personnes*, 1984.

Le droit à l'éducation est un droit primordial comme en atteste son inscription dans les textes fondamentaux nationaux ou internationaux. Il est inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948 (art. 26), la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme du 4 novembre 1950 (art. 2 du protocole additionnel n° 1), ou encore la Convention internationale des droits de l'enfant du 26 janvier 1990 (art. 28). Dans l'école, aussi bien que dans les familles, ce droit doit être accompagné voire précédé du respect et de la garantie d'autres droits tout aussi fondamentaux sinon primordiaux : le droit à l'intégrité physique et le respect de l'intégrité morale.

L'article 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant fait le lien entre droit à et droit dans l'école : « L'enfant a le droit à l'éducation et l'État a l'obligation de rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit [...] La discipline scolaire doit respecter les droits et la dignité de l'enfant. » La mention de la discipline scolaire dans un texte sur les droits fondamentaux invite à la réflexion sur la possibilité et les moyens d'une interdiction formelle et effective de l'atteinte aux droits primordiaux individuels (respect de l'intégrité physique et respect de l'intégrité morale, vie privée...) dans les punitions et sanctions disciplinaires des écoles (châtiments corporels, les injures et l'humiliation).

En France, la lente maturation de la procédure en matière disciplinaire a présenté l'incontestable mérite de fixer par avance les situations de manquement à la discipline scolaire aussi bien que les conditions de mise en œuvre des sanctions et leur énoncé. Nous aurions du pouvoir affirmer : « En France, la question des punitions corporelles a été vidée dans la pratique par leur interdiction absolue, non à la suite de leurs débats pédagogiques, mais comme une application dans la discipline scolaire des principes

généraux sur lesquels s'est reconstituée la société moderne ; et si cette réforme se heurte encore à bien des résistances cachées qui ont leur cause dans la routine, les mauvaises méthodes, l'inexpérience ou l'incapacité professionnelle, c'est à la vigilance de l'administration et des familles d'y mettre fin. » Ces propos ne sont pas les nôtres, mais ceux de Franck d'Arvert, rédigés pour le dictionnaire Buisson de Pédagogie et d'instruction primaire publié en 1888¹ !

Quoi d'étonnant à ce que l'auteur ait eu cet optimisme ? La condamnation juridique des châtimens corporels à l'école en France est contemporaine de ce traité. Certains prêtent à Victor Cousin, ministre de l'Instruction publique, d'avoir en 1840 interdit les peines corporelles à l'école... On retrouve plus tard une circulaire du ministère de l'Instruction publique du 19 janvier 1887 qui interdit explicitement les châtimens corporels à l'école². Mais plus d'un siècle plus tard une circulaire du 11 juillet 2000 devait rappeler une nouvelle fois l'interdiction de toute forme de violence physique ou verbale dans les écoles³.

La pratique du châtimen corporel, ou son avatar le « droit de correction », a résisté à plus d'un siècle de changement des mœurs et de textes réglementaires (Douet, 1987 ; Merle, 2002). Bien sûr il ne s'agit bien souvent que d'une forme très atténuée de châtimen corporel. Tout de même, la persistance d'un droit à la violence pose un certain nombre de questions dont celle de sa réception juridique. Or sur ce point, la littérature scientifique sur les punitions et sanctions à l'école s'est assez peu intéressée aux décisions de justice rendues en la matière⁴ pourtant très éclairantes. Elles ne rendent pas compte de l'ampleur exacte du droit de correction : de nombreux actes ne donnent pas lieu à des poursuites simplement parce qu'ils ne sont pas déclarés ou signalés ou que le ministère public ne juge pas bon d'engager l'action publique, d'autres sont jugés, mais la décision n'est pas publiée.

L'intérêt de l'examen du traitement juridictionnel du droit de correction n'est donc pas de mesurer la persistance ou l'importance du droit de correction, mais sa réception judiciaire. Sur ce point, les tribunaux admettent dans l'ensemble assez volontiers une forme de droit de correction. On peut quand même se demander s'il s'agit encore d'un véritable droit tant les conditions de sa mise en œuvre sont encadrées. C'est alors, au-delà de ses conditions d'exercice, son fondement juridique qui doit être remis en cause.

¹ Cité par E. Prairat (1999).

² La difficulté d'attribuer aux uns ou aux autres la paternité de l'interdiction des châtimens corporels tient au caractère très éparpillé de la réglementation au XIX^e siècle, distinguant entre les écoles primaires et secondaires et entre les différentes écoles communales.

³ Circ. MEN n° 2000-105 du 11 juill. 2000, « Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté » : *BO ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche* spécial n° 8 du 13 juill. 2000.

⁴ Par exemple, dans l'ouvrage *Penser la sanction, Les grands textes*, d'E. Prairat, aucune décision de justice n'est retranscrite.

LA RÉCEPTION JUDICIAIRE OU LE « DROIT DE CORRECTION » ENCADRÉ

Le maintien de la discipline, fut-il fondé sur un « droit de correction », n'autorise pas l'instituteur ou l'éducateur, à exercer des violences entraînant des dommages sur la santé physique ou mentale de l'enfant. Dès lors qu'un acte de violence sur un mineur de 15 ans peut être reproché à un enseignant, celui-ci est susceptible d'être poursuivi devant le tribunal correctionnel compétent en matière délictuelle⁵ que les violences aient ou non entraîné une incapacité de travail⁶. L'infraction, qui pourrait ne relever que de la simple contravention lorsqu'elle n'a entraîné aucune incapacité de travail⁷, est aggravée par une double circonstance : l'âge de la victime et le fait que l'acte ait été commis par une personne ayant autorité sur l'enfant. Toutefois, les juridictions françaises appelées à juger de telles infractions reconnaissent parfois aux enseignants un droit de correction, droit susceptible de constituer un fait justificatif à l'infraction poursuivie et donc d'entraîner la relaxe du prévenu. Ce droit n'est pas discrétionnaire et pour être admis il doit à la fois se révéler inoffensif pour la santé de l'enfant et poursuivre avec un but particulier : le maintien de l'ordre scolaire.

L'innocuité, condition du droit de correction

Pour la chambre criminelle de la Cour de cassation « le pouvoir disciplinaire » ne peut « être invoqué par les enseignants que s'il s'exerce de manière inoffensive⁸ ». L'exigence d'innocuité du droit de correction n'est pas nouvelle et c'est à la condition que les gifles et tapes restent « inoffensives » que le Tribunal de Police de Bordeaux avait admis en 1981 le droit de correction de l'instituteur dans une décision demeurée célèbre⁹. Il est assez délicat de définir précisément les limites de l'inoffensif car l'examen relève d'une appréciation globale prenant en compte la nature et l'intensité de la correction comme des dommages infligés. C'est donc sur ces derniers éléments qu'il convient d'abord d'insister.

La nature et l'intensité de la correction

Toute forme de violence commise par un enseignant sur un enfant de moins de 15 ans est susceptible d'être poursuivie et réprimée pénalement. Dans le cadre de l'exercice d'un droit de correction, dont le but est essentiellement de maintenir la discipline comme nous le montrerons, certaines formes de violence bénéficient d'une plus grande tolérance devant les juges. Ainsi, les gifles, tapes, cheveux et oreilles tirés, coups de pied aux fesses, saisie des vêtements et cris font partie d'un arsenal assez

⁵ C. Pén. art. 222-13 1^o.

⁶ C. Pén. art. 222-13 dernier alinéa. Les peines encourues qui sont en principe de trois ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amende sont portées à 5 ans et à 75 000 euros d'amende lorsque l'infraction est commise par une « personne ayant autorité sur le mineur ».

⁷ Ou lorsque l'infraction est « contraventionnalisée ».

⁸ Cass. crim. 31 janv. 1995 : Bull. n^o 38 ; *Rev. sc. crim.*, 1995, p. 814, obs. Y. Mayaud ; *juris-data* n^o 1995-004339.

⁹ T. Police Bordeaux, 18 mars 1981 : *Daloz* 1982, p.182, note D. Mayer.

bien toléré à la condition qu'il soit utilisé avec mesure¹⁰ et qu'il n'en résulte aucune conséquence dommageable pour l'enfant¹¹. D'autres voies de fait, plus rares, bénéficient de moins d'indulgence. Ainsi en interprétant très strictement la condition d'innocuité, la cour d'appel de Bourges a pu condamner à une peine d'amende l'instituteur de maternelle qui fait le simulacre de mordre le doigt d'un enfant afin de mettre un terme à son comportement agressif¹². L'explication de cette décision relativement sévère se trouve peut être dans la nature du geste, très primitif, de l'instituteur. Le juge borne ainsi les limites du droit de correction en excluant la loi du Talion du code des méthodes disciplinaires acceptées.

On perçoit également à la lecture de la jurisprudence que la violence est condamnée, quelles qu'en soient les conséquences dommageables, dès lors qu'elle dépasse une certaine intensité¹³ ou qu'elle prend des formes moralement et juridiquement inacceptables. C'est pour avoir donné des coups de pied dans le dos d'un élève qu'il avait projeté à terre que le responsable d'un internat est condamné alors qu'il était relaxé du même délit pour les coups de pied et les gifles données aux élèves perturbateurs restés debout¹⁴. A la fin du XIX^e siècle la cour de cassation avait validé la condamnation d'une institutrice pour avoir attaché une enfant à une table « assez longtemps » et l'avoir aspergée par deux fois d'eau froide « de manière à rester avec ses vêtements mouillés¹⁵ ». Quasiment un siècle plus tard, la cour de cassation devait rappeler à nouveau que les traitements dégradants ne pouvaient « en aucune façon constituer des mesures éducatives¹⁶ ». Mais les coutumes sauvages¹⁷ ont la vie dure¹⁸ ! Une directrice était récemment poursuivie pour avoir attaché des enfants sur une chaise avec une corde à sauter, leur avoir donné des fessées déculottées devant la classe, fermé la bouche de certains avec un scotch pendant plusieurs heures, sans compter les enfermements dans un placard à balai et à poubelle, et la mise à genoux sous le bureau. Pour la Cour d'appel de Paris, les faits « ne peuvent être qualifiés de pédagogiques, par l'humiliation et la contrainte qui leur sont en l'espèce attachées¹⁹ ».

La nature et l'intensité des dommages

Le caractère inoffensif du droit de correction s'apprécie également en fonction des dommages subis par la victime. Il est tout à fait certain que l'innocuité de l'acte et sa

¹⁰ Voir, ci-dessous, la condition d'adaptation.

¹¹ Voir, ci-dessous, la nature et l'intensité des dommages.

¹² Plaie légère à l'index droit de l'enfant : CA Bourges, 26 juin 1997 : *juris-data* n° 1997-046892

¹³ Éventuellement contraires à l'article 3 de la CEDH dès lors que l'acte atteint le seuil de gravité du traitement dégradant ou inhumain.

¹⁴ CA Toulouse, 18 févr. 1999 : *juris-data* n°1999-040100.

¹⁵ Cass. 18 janv.1889.

¹⁶ Jeunes pensionnaires autistes enfermés dans un placard, privés de repas, douches froides... Cass. crim., 2 déc. 1998 : Bull. n° 327.

¹⁷ Nous reprenons ici, mais dans un autre sens, l'expression de R.J. Dupuy qui visait plutôt le mode de formation des coutumes en droit international : il existe « des coutumes sauvages dont l'excroissance soudaine puise sa racine plus dans les volontés alertées que dans des esprits assoupis par une longue habitude » (p. 74).

¹⁸ Ailleurs (Unicef-WCARO, 2001), comme en France...

¹⁹ CA Paris, 31 octobre 2000 : *juris-data* n° 2000-133436.

justification par le droit de correction sont écartées dès que le préjudice subi dépasse un certain seuil, qu'il soit corporel²⁰ ou psychologique²¹. Le juge ne tiendra pas compte de la volonté chez l'auteur de l'acte de produire le dommage, seules ses conséquences seront retenues²². Ce seuil peut être très bas et si dans certaines affaires les juges ont relaxé les enseignants poursuivis en relevant l'absence d'incapacité de travail personnel, de soins médicaux ou de dépenses pharmaceutiques²³, cette démonstration nécessaire est loin d'être suffisante à caractériser l'innocuité du droit de correction²⁴. L'explication tient au mode d'appréciation du juge qui envisage comme un tout la qualité de la victime et de l'auteur, les actes poursuivis, les conséquences de l'exercice du droit de correction et son adaptation au but poursuivi.

L'adaptation de l'acte au but du droit de correction

L'examen par les juridictions du fond de l'adaptation de l'acte au but du droit de correction est quasiment systématique et les actes de violence poursuivis ne seront justifiés par le droit de correction que dans la mesure où les moyens employés, rendus nécessaires pour le maintien de l'ordre scolaire, étaient adaptés au but poursuivi.

MAINTIEN DE L'ORDRE SCOLAIRE ET MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Les tribunaux admettent assez volontiers que dans le cadre du maintien de l'ordre scolaire ou de la discipline scolaire les enseignants bénéficient d'un exceptionnel droit de correction : assurer le bon déroulement du cours dans une ambiance dégradée²⁵, répondre à une attitude insolente ou provocatrice²⁶, à des violences et injures contre l'enseignant²⁷ ou entre élèves²⁸. Les tribunaux paraissent d'ailleurs peu enclins à accepter d'autres buts que celui du maintien de l'ordre. C'est le cas lorsque la violence a pour but de sanctionner l'absence de travail ou de mauvais résultats. Ainsi dans une affaire jugée par la Cour d'appel d'Agen en 1999, une institutrice avait infligé une fes-

²⁰ Oreilles tirées ayant laissé des traces d'ecchymoses, un œdème volumineux et un érythème bilatéral avec une incapacité temporaire totale de 6 jours : CA Amiens, 2 nov. 1993 confirmé par Cass. crim. 31 janvier 1995 préc. ; élève ayant reçu une gifle et s'étant blessée à l'œil en heurtant une table : CA Angers, 17 juin 1997 Dr. pén. 1998, comm. n° 34, obs. M. Véron.

²¹ Certificats d'éviction scolaire établis par le médecin, dépression : CA Pau, 23 janvier 2002 : *juris-data* n° 2002-169361.

²² CA Angers, 17 juin 1997 préc.

²³ T. Police Bordeaux, 18 mars 1981, préc. ; T. Police Sarlat, 11 sept. 1997 : Bull. inf. C. cass. 1998, n° 469 ; CA Caen, 4 mai 1998 inédit.

²⁴ Gros hématome sur la cuisse gauche de plusieurs couleurs sans incapacité de travail, condamnation : CA Agen, 17 juin 1999 préc. ; légère plaie légère à l'index droit sans incapacité de travail, condamnation : CA Bourges, 26 juin 1997 préc.

²⁵ CA Rennes, 27 mars 1991 : *juris-data* n° 1991-044954 ; CA Toulouse 18 février 1999 : *juris-data* n° 1999-040100.

²⁶ T. Police Bordeaux, 18 mars 1981 préc. ; T. Police Sarlat, 11 sept. 1997 préc. ; CA Caen, 4 mai 1998 préc.

²⁷ Cass. crim., 18 juin 2002 : *juris-data* n° 2002-015532.

²⁸ T. Corr. Rouen, 7 févr. 2000 : inédit ; CA Versailles, 16 juin 2003 : *juris-data* n° 2003-227854.

sée à une jeune élève de 5 ans qui « ne savait pas faire son travail » ce qui lui avait laissé un gros hématome de « plusieurs couleurs » sur la cuisse gauche. L'institutrice a été reconnue coupable de violences volontaires mais dispensée de peine en raison de son âge, 64 ans²⁹. L'instituteur qui, régulièrement, crie sur un enfant de 7 ans devant toute la classe, jette ses affaires, déchire son travail, le moque, lui inflige des claques et lui tire les oreilles est également condamné³⁰. Il est parfois délicat de distinguer nettement entre la punition et l'éducation (Prairat, 1994) pour les enseignants, comme pour les juges et il n'est pas certain que l'incompatibilité entre l'exercice du droit de correction et le but d'enseignement soit tout à fait consacrée par la jurisprudence comme l'illustre un arrêt rendu par la cour d'appel de Bourges en 1999. Un instituteur, directeur d'un établissement scolaire, est relaxé pour n'avoir pas excédé « le pouvoir disciplinaire dont il est investi en sa qualité d'instituteur » et appliqué « de légères corrections manuelles à des enfants connus pour leur caractère difficile et indiscipliné ». On lui reprochait des violences habituelles, cheveux tirés, gifles, brosse du tableau jetée, bureaux mal rangés renversés avec violence, cette attitude étant la « conséquence de la désobéissance d'un élève, mais très souvent aussi elle sanctionnait un défaut de compréhension ou d'attention³¹ »...

NÉCESSITÉ ET MESURE

Parce que l'appréciation des conditions de mise en œuvre du droit de correction est globale, les juges vont apprécier à la fois la nécessité de l'acte pour le maintien de la discipline et leur modération mettant en balance les actes et leur cause, les conséquences et le but poursuivi par l'auteur : les actes doivent « être contenus dans les limites de la stricte intervention nécessaire et ne pas engendrer de répercussion notable sur la santé de celui qui en a été l'objet³² », les actes reprochés ne doivent pas entraîner « de conséquence excessive de nature à compromettre la santé physique ou morale de l'enfant³³ ». Dans un arrêt figurant au recueil des grands arrêts de la jurisprudence criminelle, la Cour de cassation avait pu en 1908 rejeter le pourvoi contre la décision du tribunal de Police qui avait renvoyé de la poursuite de contravention de violences légères un instituteur ayant obligé son élève à essuyer avec la main un excrément de poule que l'enfant avait lancé sur le tableau de la classe, en considérant que cette mesure n'excédait pas les limites du droit de correction et de discipline qui lui appartient³⁴.

Lorsque le déséquilibre entre le but poursuivi et l'acte et ses conséquences est constaté, la justification de l'acte par le droit de correction est écartée : l'instituteur a « manifestement abusé de son droit de correction en infligeant à la victime des coups

²⁹ Le très jeune âge de l'enfant a sans aucun doute été également déterminant dans la décision de condamnation, v. CA Agen, 17 juin 1999 : *juris-data* n° 1999-102774.

³⁰ CA Pau, 23 janv. 2002 : *juris-data* n° 2002-169361.

³¹ CA Bourges, 1^{er} avril 1999 inédit.

³² CA Rennes, 27 mars 1991 : *juris-data* n° 1991-044954.

³³ CA Caen, 4 mai 1998 : inédit

³⁴ Cass. crim. 4 décembre 1908 : Bull. 1908 n° 482 ; *Les Grands Arrêts de la jurisprudence criminelle*, Cujas, n° 80, p. 295, note Marc Puech ; *Gazette du palais* 1909 I, p. 45.

dont le caractère excessif résulte notamment des constatations du médecin consulté³⁵ » ; la « grosse correction » infligée à un enfant de 8 ans et qui a bouleversé les témoins ayant assisté à la scène « n'a pas été appropriée et, au contraire, a excédé ce qui était strictement nécessaire et admissible³⁶ ». L'appréciation sous forme de bilan des actes de violence permet en fin de compte au juge de contrôler dans tous les cas l'exercice du droit de correction écartant ainsi toute liberté de l'auteur dans son exercice. Dès lors que le recours à la violence est injustifié, ou dépasse la mesure de ce qui était nécessaire, l'acte est condamné. Le réexamen a posteriori des conditions de l'exercice du droit de correction interdit de classer avec certitude les comportements permis de ceux prohibés, ce qui devrait dissuader les enseignants d'y avoir recours comme méthode habituelle³⁷. Il y a donc une contradiction fondamentale entre la reconnaissance du recours à la violence comme un droit, prendrait-il la forme du droit de correction, et son acceptation exceptionnelle en fonction des faits. Cette contradiction nous invite à reconsidérer le fondement juridique du droit de correction.

LE DROIT DE CORRECTION PEUT-IL SE FONDER SUR LA COUTUME ? OU LE DROIT DE CORRECTION DISCUTÉ

La réception du droit de correction est bien souvent fondée sur la coutume assimilée en droit pénal comme en responsabilité civile à l'ordre de la loi. Pourtant il est admis que pour être constitutif d'une coutume, la pratique qui y donne naissance présente les caractéristiques de constance (durée et continuité) et de généralité. À ces éléments objectifs, il faut ajouter la force obligatoire de la règle qui, pour la coutume, prend sa source dans la conviction dans le caractère juridique (obligatoire) de la règle pour certains (Gény, 1932 ; Carbonnier, 1984), dans sa consécration par le juge pour d'autres (Pédamon, 1959). Faute de pouvoir revenir dans le cadre de cette étude sur l'origine du caractère obligatoire de la coutume (Henaff, 1993) il faut bien admettre que sa consécration judiciaire est certaine. Toutefois, les tribunaux se contentent de supposer la coutume et de renvoyer à la pratique, en présumant ainsi l'existence du droit. Mais que reste-t-il réellement et de la pratique et du droit ?

Le droit de correction, pratique désuète ou en voie de désuétude

Les tribunaux qui ont à connaître des affaires mettant en jeu le droit de correction n'examinent pas ou peu la réalité de la permanence et de la généralité du droit de correction comme caractères de la coutume. Si, comme le souligne fort justement la Cour d'appel de Nîmes, le juge « n'a pas à entrer dans le débat sur le bien fondé ou le mal fondé de ces méthodes ou de leur efficacité, le réservant aux autorités compétentes³⁸ », cela ne lui interdit pas, bien au contraire, de constater l'existence et la réalité des coutumes. Or sous cet angle, le droit de correction est très discutabile. De nombreux au-

³⁵ CA Toulouse, 18 fév. 1999 : *juris-data* n° 1999-040100.

³⁶ CA Pau, 24 avr. 1996 : *juris-data* n° 1996-043186.

³⁷ CA Nîmes, 1^{er} fév. 2002 : *juris-data* n° 2002-187699 confirmation par cass. crim. 26 nov. 2002 : inédit titré.

³⁸ CA Nîmes, 1^{er} fév. préc.

teurs mettent en question l'efficacité et les vertus éducatives du recours à la violence et les enseignants qui y ont recours sont rares malgré certaines résistances parfois approuvées par les familles³⁹. Mais il y a là moins la marque d'une opposition entre une « coutume savante » et une « coutume populaire » (pour reprendre les termes de J. Carbonnier) qu'entre une pratique qui exclut désormais le recours au droit de correction et quelques débordements éventuels.

L'ancienmeté n'a pas autorité

L'examen judiciaire se borne trop souvent à un examen détaillé des faits de violence et des circonstances qui les entourent pour apprécier ensuite leur compatibilité avec le droit de correction. Quant à l'existence et à l'étendue de celui-ci, les décisions se contentent d'un renvoi simple au droit de correction⁴⁰. Quelques rares décisions font référence à l'opinion commune ou aux mœurs sur lesquelles se fonde la pratique à l'origine de la coutume. Le tribunal de Police de Sarlat explique ainsi que « le droit coutumier de correction manuelle des maîtres, assimilé à celui des parents, a depuis toujours été admis comme conforme aux usages approuvés par l'opinion publique même si ses contours ont pu se modifier au fil de l'évolution des mœurs⁴¹ ». Mais il s'agit plus d'un renvoi que d'un examen réel de la consistance de la coutume. D'autres décisions, non sans contradiction, insistent sur un changement des pratiques et affirment que le droit de correction ne correspond plus « à l'état actuel de nos mœurs » tout en continuant à admettre le principe du droit de correction⁴². Le renvoi simple à l'opinion commune pour rejeter ou pour confirmer la coutume constitue un examen bien sommaire des conditions objectives de réception de la coutume. En la matière, les tribunaux font une application très contestable de l'adage « ancienmeté a autorité » passant sur un siècle d'évolution des mœurs et des pratiques scolaires. L'absence d'élément objectif constitutif d'une réelle coutume suffirait à elle seule à disqualifier le droit de correction. La contestation du droit au titre de la coutume est confortée par sa contradiction avec des règles de droit impératives.

Coutume praeter et coutume contra legem

Dans les années 1980-90, la Commission et la Cour européenne des droits de l'homme jugeaient que la punition corporelle dans la discipline scolaire était susceptible de constituer un traitement dégradant si l'humiliation ou l'avilissement atteignait un minimum de gravité portant atteinte à la dignité⁴³. Si aucune des affaires jugées n'a d'ailleurs conduit le

³⁹ Mais pas de manière univoque (Perrot, 1987).

⁴⁰ Cass. crim. 4 déc. 1908 : Bull. 1908 n° 482 ; CA Caen, 7 juill. 1982 censuré par cass. crim. 18 oct. 1983 : inédit ; CA Angers, 17 juin 1997 préc. ; CA Caen, 4 mai 1998 préc. ; CA Toulouse, 18 Févr. 1999 : *juris-data* n° 1999-040100 ; T. Corr. de Rouen, 7 févr. 2000 inédit.

⁴¹ T. Police Sarlat, 11 sept. 1997 préc.

⁴² À 10 ans d'intervalle et avec les mêmes motifs : T. Police Bordeaux, 18 mars 1981 préc. ; CA Rennes, 27 mars 1991 : *juris-data* n° 1991-044954.

⁴³ Art. 3 Conv. européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ; sur l'ensemble on se reportera à Pettiti L.-E. *et alii*, 1995, Maurer B., 1999.

juge à considérer qu'un tel seuil avait été atteint⁴⁴, cela ne signifiait pas pour autant que des punitions, plus légères, étaient acceptables. Les juges de la cour européenne invitaient ainsi à la recherche d'autres motifs de condamnation que l'atteinte à la dignité, notamment la protection de l'intégrité physique ou la protection de la vie privée... De nombreux États interdisent aujourd'hui les châtiments corporels, même sous la forme d'un droit de correction très atténué⁴⁵.

En France, s'il n'est pas interdit expressément, le droit de correction est certainement en contradiction avec le code pénal qui prohibe toute forme de violence contre des personnes physiques, *a fortiori* contre des enfants⁴⁶. Certains verront dans l'obstacle que constitue la loi pénale au droit de correction un signe de l'opposition entre la loi et les mœurs, le droit spontané et le droit donné, le « droit d'en haut » et le « droit d'en bas », pour reprendre une expression à la mode. C'est une vision très idéaliste des coutumes et comme l'écrit le Doyen Roubier « la tendance à suivre l'usage ou le précédent est fondé sur un culte presque aveugle de l'expérience, et elle s'établit vis-à-vis de tout usage, même s'il est irrationnel ou injuste » (Roubier, 1950). On peut admettre avec de grandes précautions que parfois la loi, même pénale, soit inappliquée, les mœurs précédant parfois l'intervention législative (le délit d'adultère est supprimé en 1974), mais il serait dangereux pour l'ordre public d'admettre qu'une coutume puisse s'opposer à une loi pénale postérieure et contraire sans renvoi (c'est le cas pour tauromachie et combats de coqs, art. 521-1 c. pén. pour lesquels les juges vérifient d'ailleurs l'existence d'une tradition locale ininterrompue). Ainsi quand bien même les éléments objectifs constitutifs de la coutume seraient attestés, sa contrariété avec l'ensemble des droits fondamentaux des personnes devrait conduire à l'écarter comme droit, les juges ayant toujours la faculté de rejeter la coutume déraisonnable⁴⁷.

Soulignons pour terminer sur ce point que les dernières circulaires du ministère de l'éducation en France rappellent que : « Les punitions infligées doivent respecter la personne de l'élève et sa dignité : sont proscrites en conséquence toutes les formes de violence physique ou verbale, toute attitude humiliante, vexatoire ou dégradante à l'égard des élèves⁴⁸. » L'intérêt de ces précisions de l'exécutif n'est d'ailleurs peut être pas tant de fonder l'interdiction, elle est à la fois antérieure et pour partie extérieure, mais d'écarter chez ceux et celles qui seraient tentés d'avoir recours à de telles punitions toute croyance dans le caractère légitime de la pratique (Henaff, 2003).

⁴⁴ Cf. affaire Campbell et Cosans c/Royaume-Uni, 25 février 1982, A. n° 48 Hudoc Ref. 00000040 ou Costello-Roberts c/Royaume-Uni, 25 mars 1993, A 247-c, Hudoc Ref. 00000388.

⁴⁵ Pour l'Europe, voir le rapport d'information sur « Le châtimement corporel des enfants » du Conseil de l'Europe en date du 8 octobre 2002.

⁴⁶ C. Pén. art. 222-13 1°.

⁴⁷ L'exigence du caractère raisonnable de la coutume est une très ancienne question (P. Haggemacher, p. 32) que l'on retrouve en droit canon ou en droit anglo-saxon (M. Radin, p. 92 et 93).

⁴⁸ Circulaire du MEN n° 2000-105 du 11-7-2000, préc.

Les reliquats du droit de correction

Le rejet de la correction comme droit doit-il conduire à une condamnation systématique des faits de violence, même légers commis par des enseignants ? La réponse est assurément négative. D'une part la violence peut être justifiée exceptionnellement par les circonstances, c'est alors aux conditions de la légitime défense qu'il faut se référer. D'autre part l'infraction n'appelle pas nécessairement la poursuite ou la condamnation pénales, la tolérance est parfois opportune.

SIMPLE TOLÉRANCE

Loin d'être une coutume régulièrement constatée et consacrée par les tribunaux, le droit de correction est alors moins un droit qu'une pratique tolérée, avec les limites ci-dessus soulignées de cette tolérance : que les actes aient été inoffensifs et adaptés au but poursuivi. La tolérance peut venir des parents qui ne jugeront pas toujours nécessaire de porter plainte contre un enseignant ayant corrigé leur enfant. S'ils n'ont pas tout à fait la maîtrise des poursuites qui peuvent être déclenchées par le ministère public, le niveau d'acceptation (voire de connaissance, car les enfants gardent parfois le silence) de la punition reste essentiel dans la mise en œuvre de la répression. Les affaires jugées montrent que la tolérance des familles est très variable.

La tolérance peut venir également du ministère public qui reste maître de l'opportunité des poursuites sur plainte simple. Tout dépend alors de l'appréciation particulière du Parquet dans le cadre d'une politique pénale définie par le ministère de la justice. Il est difficile d'apprécier le nombre d'affaires classées ou susceptibles de l'être, sauf au travers d'espèces particulières poursuivies devant une juridiction de jugement et faisant état des tentatives de médiation⁴⁹. Les circulaires récentes de l'exécutif incitent à penser que dans l'école le seuil de tolérance est aujourd'hui assez faible⁵⁰. Lorsque la famille a porté plainte en se constituant partie civile, le ministère public perd sa liberté de classer l'affaire mais le juge peut encore rendre une ordonnance de non-lieu. La mesure de ce phénomène est très difficile, ces décisions n'étant que rarement publiées dans les bases de données juridiques ou les revues de jurisprudence⁵¹. Dans tous les cas, la tolérance engendre une très grande incertitude dans le déclenchement de la répression ou le prononcé d'une sanction. La tolérance, au contraire d'une coutume, ne fait pas disparaître l'infraction, elle écarte exceptionnellement sa poursuite et sa répression. Surtout, la tolérance peut cesser du jour au lendemain, elle n'est pas créatrice de droits.

⁴⁹ Par exemple dans l'affaire G. , T. corr. Rouen, 7 févr. 2000 préc.

⁵⁰ Circulaire du MEN n° 2000-105 du 11-7-2000, préc. ; contra, le procureur de la République dans l'affaire G. jugée par T. corr. Rouen le 7 févr. 2000 qui demandait même audacieusement qu'on reconnaisse aux instituteurs un droit de correction (Reuters, 7 février 2000).

⁵¹ V. cependant pour une affaire concernant une gifle donnée par la baby-sitter, cass. crim. 17 juin 2003 (inédit) confirmant l'ordonnance de non-lieu de CA Limoges, 13 juin 2002.

LA LÉGITIME DÉFENSE

Pour terminer cette étude on peut chercher le fondement du droit de correction et de certaines décisions de relâche sur la légitime défense, acte commandé par la nécessité de la défense de soi-même ou d'autrui et proportionné à la gravité de l'atteinte⁵². La légitime défense peut être invoquée quelle que soit l'attaque (qui n'est pas nécessairement physique) dès lors que l'agression est actuelle et injuste. L'exigence de mesure et d'adaptation des actes de légitime défense entre également dans la mise en œuvre du droit de correction. Plusieurs affaires pourraient être examinées sur le terrain de la légitime défense : maître de classe donnant des coups de pied aux fesses d'un élève qui se bat avec un camarade sans tenir compte des mises en garde⁵³ ; élève qui, une première fois repris, se montre insolent et provocateur envers le maître et se trouve empoigné par son sweat-shirt au niveau de l'épaule et tiré hors de la classe⁵⁴ ; chahut d'un jeune homme qui se bat avec un camarade contre une porte qui menace de céder et gifles de l'enseignant qui sort de la salle⁵⁵ ; enseignante excédée par les quolibets, injures adressées chaque matin par une jeune fille et qui finit par la gifler⁵⁶.

C'est sur ce terrain qu'en juin 2002 la Chambre criminelle de la cour de cassation s'est prononcée⁵⁷. Un professeur d'éducation physique était poursuivi pour violences volontaires contre une élève, mais relâché par la Cour d'appel de Douai. L'élève victime avait tenté de forcer le passage que le professeur interdisait par sa présence. N'ayant pu réussir, elle l'a insulté en « termes grossiers et blessants et a jeté son cartable dans sa direction ». Le professeur a riposté à cette attaque verbale par un léger coup de pied donné à la jambe de l'élève. La cour de cassation approuvait les juges du fond d'avoir relâché le professeur en se fondant sur la légitime défense et estimé que la riposte avait été proportionnée à l'attaque⁵⁸.

On peut discuter de l'opportunité de l'admission de la légitime défense dans l'enceinte scolaire. Après tout la procédure disciplinaire devrait être là pour garantir également cette protection. Mais il est tout aussi difficile d'admettre que des enseignants soient victimes d'insultes, d'injures ou de coups, toutes sortes de violences qui attestent d'une certaine défaillance de la collectivité publique dans son obligation de protéger les fonctionnaires contre les « menaces, violences, voies de fait, injures, diffamations ou outrages dont ils pourraient être victimes à l'occasion de leurs fonctions⁵⁹ ». Or les chefs d'établissement ne sont pas toujours très enclins à engager des procédures disciplinai-

⁵² Art. 122-5 al.1^{er} C. pen.

⁵³ T. corr. Rouen, 7 févr. 2000 préc.

⁵⁴ CA Caen, 4 mai 1998 préc.

⁵⁵ CA Rennes, 27 mars 1991, préc.

⁵⁶ Sur le terrain de l'excuse de provocation et non de la légitime défense CA Angers, 30 nov. 1982 : *juris-data* n° 1982-643227. L'excuse de provocation, qui permettrait au juge de descendre en deçà du minimum légal de la peine a disparu avec la réforme du Code pénal supprimant les minimums légaux.

⁵⁷ Cass. crim. 18 juin 2002 : *juris-data* n° 2002-015532

⁵⁸ Les faits étaient intéressants en ce que la légitime défense consistait en une riposte à une agression verbale violente et non une atteinte à l'intégrité physique ou aux biens.

⁵⁹ Art. 11 de la loi du 13 juill. 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires.

res⁶⁰ même s'il faut ajouter à leur décharge que la procédure disciplinaire n'est pas très simple à mettre en œuvre (Henaff, 2003) ni les moyens des établissements toujours à la hauteur de leurs besoins.

Pour conclure, il est difficile aujourd'hui de reconnaître dans le droit de correction de l'instituteur les caractères objectifs de la coutume, pas davantage que son caractère obligatoire. Finalement seule l'ancienneté de cette pratique est attestée, ce qui ne signifie pas pour autant admise car si la pratique est ancienne, sa condamnation l'est tout autant. « Loin de nous le châtement ignominieux qu'on inflige aux enfants, quoique l'usage l'autorise », écrivait un philosophe au I^{er} siècle de notre ère⁶¹. Le droit de correction, habitude collective, disparaît peu à peu alors que sa répression est continue depuis un siècle au moins. Du droit il ne reste peut-être aujourd'hui plus qu'une simple tolérance, tributaire de la politique pénale de l'exécutif comme de la mansuétude des tribunaux répressifs. On peut quand même se demander si la sanction pénale est la sanction la mieux adaptée pour interdire les punitions corporelles, surtout dans les cas de violences très légères. On pourrait reprendre le fameux dilemme théorique (Prairat, 2001) en matière d'éducation et de discipline scolaire des élèves pour le transposer à leurs enseignants : « Porter remède ou punir ? »

BIBLIOGRAPHIE

- BLANC A.-M., « Le droit de correction de l'enseignant a des limites », obs. sous CA Nancy, 4 et 17 janvier, *Revue juridique des personnes et de la famille*, n° 7/8, 2002, p. 23.
- CARBONNIER J., 1955 - Introduction au droit civil, Les personnes, PUF, Thémis, 1984.
- DOUET B., *Discipline et punitions à l'école*, PUF, 1987.
- DUPUY R.J., « Coutume sage et coutume sauvage », in *Mélanges Rousseau, La communauté internationale*, 1974.
- GASPARINI R., *Ordres et désordres scolaires, La discipline à l'école primaire, essai*, Le Monde/Grasset, 2000.
- GÉNY F., *Méthodes d'interprétation et sources en droit privé positif*, LGDJ t. 1, 2^e éd., 1932.
- HAGGENMACHER P., « V. Coutume », in *Vocabulaire fondamental du droit*, Archives de philosophie du droit, t. 35, Sirey, 1990.
- HENAFF G., *Les usages en droit des obligations*, thèse Bordeaux I, 1993.
- HENAFF G. et Merle P., *Le droit et l'école, De la règle aux pratiques*, Presses universitaires de Rennes, sept. 2003.
- MAYER D., *La coutume autorise-t-elle le maître à gifler l'écolier insolent ?*, Note sous T. police Bordeaux, 18 mars 1981, Dalloz, 1982, p. 182.
- MERLE P., « Les droits des élèves : droits formels et quotidien scolaire des élèves dans l'institution éducative », *Revue française de sociologie* XXXXII, 1, 2001, p. 81-115.
- MERLE P., « L'humiliation des élèves dans l'institution scolaire. Contribution à une sociologie des relations maître élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 139, 2002, p. 31-51.
- MAURER B., *Le Principe de respect de la dignité humaine et la convention européenne des droits de l'homme*, La documentation française, 1999.
- PÉDAMON M., « Y a-t-il lieu de distinguer les usages de la coutume en droit commercial ? », *Revue trimestrielle de droit commercial*, 1959, p. 339.

⁶⁰ Pour une illustration de l'inaction du conseiller d'éducation et du principal qui renvoient devant leur professeur des élèves exclus d'un cours pour comportement agressif et menaçant et qui reviennent à nouveau l'agresser verbalement: CAA Bordeaux, 21 janv. 1999 : inédit.

⁶¹ Quintilien, *De institutione oratoria*, Livre I, (I^{er} siècle après JC) cité in E. Prairat, 1999.

- PERROT M., « Figures et rôles » in P. ARIES, et G. DUBY, *Histoire de la vie privée*, t. 4, Le Seuil, 1987, coll. « Points Histoire », 1999, p. 145.
- PETTITI L.-E., DECAUX E. et IMBERT P.-H. (dir.), *La Convention européenne des droits de l'homme, commentaire article par article*, Economica, 1995.
- PRAIRAT E., *Éduquer et punir*, Presses universitaires de Nancy, 1994.
- PRAIRAT E., *Penser la sanction*, Les grands textes, L'Harmattan, 1999.
- PRAIRAT E., *Sanction et socialisation*, PUF, 2001.
- RADIN M., « La censure des coutumes », in recueil F. Geny, t. 1, Dalloz, 1977.
- ROUBIER P., « L'ordre juridique et la théorie des sources du droit », in *Études Ripert, Le droit privé français au milieu du XX^e siècle*, T. 1, LGDJ, 1950.
- SALAH M., « L'usage contra legem », *Petites Affiches*, 8 novembre, 1991, p. 6 sq.
- SUDRE F., « Article 3 », in *La Convention européenne des droits de l'homme, commentaire article par article*, L.-E. PETTITI, E. DECAUX, P.-H. IMBERT (dir.), Economica, p. 165 sq.
- Rapport d'information du Conseil de l'Europe, *Le Châtiment corporel des enfants*, 8 octobre, 2002, www.coe.int
- UNICEF-WCARO, « Châtiments corporels dans les pays relevant du bureau régional de l'Unicef pour l'Afrique de l'Ouest et du Centre » in *La Violence sur les enfants au sein de la famille et à l'école*, journée organisée par le Comité des Nations Unies pour les droits de l'enfant, Genève, 2001.

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS LOCAUX : QUEL DROIT À QUELLE ÉDUCATION ?

Jean-Yves MARTIN

Sociologue, UMR 196 CEPHID, Université Paris Descartes, INED, IRD

Depuis une quinzaine d'années, les injonctions du développement durable, et en particulier l'impératif de la préservation de l'environnement physique et biologique de la planète, ont mis sur le devant de la scène la question de la relation des sociétés humaines avec la nature et des savoirs qui sont en jeu dans cette relation. Aujourd'hui, du fait de la croissance de l'urbanisation et l'extension du mode de production industriel, c'est près de la moitié de la population mondiale qui n'a plus qu'un lien indirect et artificialisé avec le milieu naturel. La connaissance de ce milieu ne présente pas de caractère vital pour cette partie de l'humanité. Pour une autre partie, en revanche, qui vit en relation de proximité avec une nature dont elle tire directement sa subsistance, cette connaissance est une nécessité, et les savoirs sur des écosystèmes spécifiques, empiriquement accumulés et transmis à travers les générations, sont au cœur de la reproduction des groupes sociaux concernés¹. Il se trouve que la transmission de ces savoirs, et donc leur conservation et leur survie, sont paradoxalement menacées par la généralisation de l'école, du fait de leur prise en compte aléatoire ou quasiment nulle dans la politique de l'éducation pour tous. Il est donc important de s'interroger sur les causes et les modalités de cette évolution, ce que nous nous attacherons à faire dans cette communication. Nous chercherons tout d'abord à définir et à circonscrire les savoirs dont il est question et les types de sociétés qui les produisent, les utilisent et les transmettent. Nous nous interrogerons ensuite sur les raisons sociologiques et pédagogiques de leur non-prise en compte dans les programmes scolaires des pays en développement. Nous verrons dans une troisième partie les tendances politiques et économiques de leur traitement, pour conclure sur les différentes dimensions du débat contemporain qui les touche.

DE QUELS SAVOIRS S'AGIT-IL ?

Qu'ils soient qualifiés de locaux, oraux, traditionnels, indigènes ou autochtones², les appellations diverses de ces savoirs font avant tout référence au type de sociétés dont ils

¹ Le plus souvent désignés sous le nom de « peuples indigènes ». Au sens strict du terme ils regrouperaient environ 300 millions de personnes distribuées dans plus de 70 pays de toutes les régions du globe.

² Les appellations les plus répandues en anglais sont *Indigenous Knowledge (IK)*, *Traditional Knowledge (TK)*, *Traditional Ecological Knowledge (TEK)*

émanent et dont on ne peut les dissocier quant au traitement social et politique dont ils font – ou devraient faire- l'objet dans le monde contemporain.

L'adjectif « local » appliqué à ces savoirs apparaît comme résumant le mieux la réalité couverte (Cormier-Salem et Roussel, 2002). Il s'agit en effet de savoirs relatifs à des milieux bien délimités et appliqués et utilisés dans ces milieux qui constituent l'espace de vie des sociétés qui les possèdent. Ces savoirs sont aussi qualifiés d'oraux. Ce sont en effet des savoirs non transcrits et leur circulation et leur préservation reposent sur l'oralité et la mémoire individuelle et collective. Ils sont dits aussi traditionnels dans la mesure où ils correspondent à un héritage collectif ancien. Ils sont enfin désignés comme indigènes ou autochtones pour signifier qu'ils sont le produit d'une société particulière et fonctionnant dans l'espace restreint de cette société qui l'occupe depuis des temps immémoriaux et à tout le moins avant les mouvements coloniaux « exogènes ». Ces appellations signifient aussi, a contrario, que l'on n'entend pas attribuer à ces savoirs les dimensions de modernité ni d'universalité. Ces savoirs représentent ainsi des ensembles spécifiques de connaissances sur la nature accumulées par des sociétés diverses vivant de l'agriculture, de l'élevage et/ou de la pêche, de la chasse et de la cueillette, et qui servent à leur reproduction physique et sociale. Ces connaissances en effet sous-tendent à la fois la production d'outils et l'utilisation de techniques particulières et constituent en même temps un lien social et culturel en tant qu'éléments partagés et transmis collectivement aux jeunes générations par l'oralité et la pratique. Elles portent sur les milieux de vie – l'environnement physique et biologique – et concernent toutes les activités liées à la production de l'existence : activités économiques, soins de santé, préparation de la nourriture, éducation, entretien des ressources naturelles, domestication de plantes sauvages, sélection de variétés, météorologie, mode de résolution des conflits, etc.

Ces savoirs locaux ont longtemps été considérés sous le seul angle de l'exotisme et du folklore par les sociétés occidentales. Conformée par le témoignage des explorateurs puis des acteurs de la conquête coloniale – militaires, commerçants, missionnaires et aussi émigrants- que ce soit en Afrique, dans les Amériques ou dans les îles du Pacifique, cette vision paternaliste (sans parler du mythe du « bon sauvage » chez J.-J. Rousseau ou Chateaubriand) s'est également doublée d'une évaluation négative de ces sociétés exotiques quant à leurs capacités à mettre en valeur et à exploiter leurs ressources naturelles – en un mot de leurs capacités de « développement ». Les termes d'« indigène » ou d'« autochtones » eux-mêmes se sont ainsi chargés de connotations négatives et méprisantes, et le terme de « naturel » (voire de « primitif ») était souvent utilisé dans les récits de voyageurs pour désigner justement des individus considérés comme plus proches de la nature que de la culture. C'est précisément dans ce rapport à la nature que s'est amorcé un retournement de valeur et de sens. De notions ascientifiques et inefficaces les savoirs locaux sont passés progressivement au statut de modèles enviables de gestion de la nature permettant de tirer pleinement parti de celle-ci sans la mettre en danger. Ils sont devenus « écologiques » et donc éminemment respectables.

La pleine reconnaissance internationale de la valeur de ces savoirs s'est faite lors de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement qui s'est tenue à Rio de Janeiro en 1992. Ces savoirs y ont été consacrés dans les deux documents ma-

jeurs de cette Conférence, la Convention sur la diversité biologique et l'Agenda 21. Dans la CDB chaque partie contractante (les États) « respecte, préserve et maintient les connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales qui incarnent des modes de vie traditionnels présentant un intérêt pour la conservation et l'utilisation durable de la diversité biologique » (art. 8, Conservation *in situ*, § j). Dans l'Agenda 21, *Programme d'actions pour un développement durable au XXI^e siècle*, les savoirs locaux sont évoqués dans deux des 38 actions préconisées. La première (chap. 15) concerne la préservation de la diversité biologique. Elle reprend pour partie les termes de la CDB et mentionne parmi les objectifs de « Reconnaître et encourager les méthodes traditionnelles et les connaissances des populations autochtones et de leurs collectivités [...] pour assurer la préservation de la diversité biologique et l'utilisation durable des ressources biologiques, ... » (§ 15.4.g). La seconde (chap.26) porte sur la reconnaissance et le renforcement du rôle des populations autochtones et de leurs communautés : « [Elles] ont un lien historique avec leurs terres et sont généralement les descendants des habitants originaux de ces terres. [...] Elles ont développé au cours des générations une connaissance scientifique traditionnelle et holistique de leurs terres, de leurs ressources naturelles et de leur environnement » (§ 26.1). Parmi les objectifs préconisés dans ce cadre on note « la reconnaissance de leurs valeurs, connaissances traditionnelles et pratiques de gestion des ressources en vue de promouvoir un développement écologiquement rationnel et durable » (§ 26.3.iii), et aussi : « Les organismes internationaux de développement et les gouvernements devraient allouer des ressources financières et autres au titre de l'éducation et de la formation des populations autochtones et de leurs communautés, de sorte que celles-ci soient mieux à même de parvenir à un développement autonome et durable, ainsi que de contribuer et de prendre part aux activités nationales en faveur d'un développement durable et équitable. » (§ 26.9.)

Outre cette reconnaissance des savoirs locaux, l'Agenda 21 préconise (chap. 36) de faire le lien entre eux et les programmes scolaires dans le cadre d'une réorientation de l'éducation vers un développement durable : « Une étude approfondie des programmes scolaires devrait être entreprise pour assurer une approche pluridisciplinaire, intégrant les questions relatives à l'environnement et au développement ainsi que leurs aspects et liens socioculturels et démographiques. Il conviendrait de tenir dûment compte des besoins définis par les communautés et de la diversité des connaissances, y compris des susceptibilités scientifiques, culturelles et sociales. » (§ 36.5.b)

En dépit de cette consécration et de ces recommandations, on relève dix ans plus tard, à la veille du Sommet de Johannesburg, que les savoirs locaux sont dans un mouvement d'affaiblissement et de disparition graduel (ICSU, 2002). Les causes en sont multiples, globalement liées à l'évolution générale des sociétés porteuses de ces savoirs et au développement d'une culture de masse internationale. Face aux changements politiques, économiques et sociaux qui interviennent dans le monde, les sociétés sont plus ou moins fragiles et celles qui sont le plus exposées ne sont pas celles qui sont motrices de ces changements – les sociétés industrialisées occidentales – mais celles qui ne peuvent que les subir. C'est bien le cas des sociétés dites indigènes. À moins que le mouvement ne s'inverse, ce que souhaite l'ICSU, on observe que la transmission des savoirs traditionnels aux jeunes générations se fait de plus en plus difficile dans ces sociétés. On

nels aux jeunes générations se fait de plus en plus difficile dans ces sociétés. On peut faire l'hypothèse que l'une des raisons de cette difficulté est la pression exercée par le mouvement de l'Éducation pour tous et la non-prise en compte de ces savoirs dans les programmes de l'ÉPT. Là où l'école existe, l'oralité et la pratique n'ont plus d'espace pour assurer cette transmission. Les enfants – scolarisés – n'ont plus la disponibilité d'apprendre de leurs parents par ce mode, et à l'école on leur apprend autre chose. L'interrogation de fond viserait donc les raisons et les mécanismes qui entrent en jeu dans l'oblitération des savoirs locaux dans les programmes scolaires.

POURQUOI LES SAVOIRS LOCAUX NE SONT-ILS PAS PRIS EN COMPTE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES ?

Lancée comme on le sait à Jomtien en 1990, la politique de l'ÉPT vise la généralisation de l'éducation de base à travers la scolarisation et l'alphabétisation. Cette politique possède ainsi trois dimensions, une dimension de quantité – 100 % des populations considérées-, une dimension de mode d'éducation – l'école – et une dimension de contenu – savoir lire, écrire et compter ; acquisition de savoir-faire utiles à la vie courante. L'universalisation de l'alphabétisation par l'école résumerait ainsi la politique de l'ÉPT. Ces priorités quantitatives, pédagogiques et cognitives ouvrent-elles à une prise en compte des savoirs locaux dans les contenus de l'éducation scolaire ? L'expérience montre que non, et il y a à cela deux grandes raisons, d'une part la nature des savoirs locaux, et d'autre part la nature de l'école.

La nature des savoirs locaux

Rappelons ici la définition que donne l'ICSU (2002 : 3) des savoirs locaux/ traditionnels : « Les savoirs traditionnels sont un ensemble cumulatif de connaissances, savoir-faire, pratiques et représentations entretenus et développés par des populations possédant une longue histoire d'interaction avec l'environnement naturel. Ces ensembles sophistiqués de compréhensions, interprétations et significations appartiennent à et constituent des complexes culturels qui englobent langue, systèmes de dénomination et de classification, pratiques, rituels, spiritualité et vision du monde. Les savoirs traditionnels fondent les choix locaux dans les aspects fondamentaux de la vie quotidienne : chasse, pêche, cueillette, agriculture et élevage ; préparation, conservation et distribution de la nourriture ; localisation, collecte et stockage de l'eau ; lutte contre les maladies et les blessures ; interprétation des phénomènes météorologiques et climatiques ; fabrication des vêtements et des outils ; construction et entretien d'abris ; orientation et navigation sur la terre et l'eau ; gestion des relations écologiques de la société et de la nature ; adaptation aux changements environnementaux et sociaux ; etc. ». Cette définition permet de saisir le caractère à la fois totalisant, élaboré et intégré de ces savoirs. L'ICSU ajoute aussi qu'ils ont été générés à l'intérieur de groupes culturels spécifiques, pendant un période de temps spécifique et dans des cadres environnementaux et sociaux spécifiques.

Vis-à-vis de l'éducation de type scolaire et de leur transmission par ce biais, les caractéristiques ainsi énumérées des savoirs locaux sont ambivalentes. Tout d'abord, ils appar-

tiennent et sont utilisés par des sociétés spécifiques et, cela n'a pas encore été mentionné, sans écriture. La question se pose donc de la transcription de connaissances qui sont pour beaucoup des savoir-faire et qui reposent – on l'a dit plus haut – sur la mémoire, l'oralité (et parfois dans des langues au nombre restreint de locuteurs) et la pratique. Ensuite, ces savoirs sont contextualisés et donc circonscrits à des milieux (ruraux) originaux mais insularisés, ce qui relativiserait leur intérêt dans une pédagogie élargie. Enfin le statut épistémologique de ces savoirs est controversé. Ils ont bien démontré leur validité empirique dans la gestion de la nature et la production de techniques écologiquement rationnelles, mais leur holisme peut conduire à mêler le concret et le spirituel, le fait et la croyance. Ainsi la spécificité locale de ces savoirs oraux totalisants – leur non-universalité ? – serait une entrave à leur intégration dans une éducation nationale en posant des problèmes de transposition et de transmission à travers les programmes scolaires. Il ne semble pas cependant que la nature des savoirs locaux soit le principal obstacle.

La nature de l'école

Dans leurs structures, leur fonctionnement, les politiques qui les guident et les rapports sociaux qui les fondent, les systèmes scolaires sont tels que tout se conjugue pour la non prise en compte des savoirs locaux dans les programmes d'enseignement. Cette prise en compte impliquerait justement une interactivité et une flexibilité pédagogiques à la base, c'est-à-dire une décentralisation extrême de la prise de décisions et l'acceptation d'une diversité didactique. Cela est difficilement compatible avec la nature même des systèmes scolaires. Tout d'abord ils sont marqués par l'inertie et la résistance au changement qui caractérise tout système. Ensuite, et c'est particulièrement le cas dans les pays anciennement colonisés, les politiques éducatives doivent répondre à des objectifs d'intégration nationale, et quand existent des politiques décentralisées elles sont sélectives et portent principalement sur le financement et la gestion et beaucoup plus rarement sur la pédagogie et les contenus transmis. Les langues d'enseignement sont aussi un sujet extrêmement délicat dans les politiques publiques et font rarement l'objet d'improvisations expérimentales au niveau local. Il y a enfin l'encadrement international de l'ÉPT par les organisations internationales et les anciennes puissances coloniales. Au mouvement ancien de négation et d'infériorisation du Sud par le Nord répond encore l'intériorisation de cette infériorisation par le Sud, en particulier dans les pays pauvres. À la dépendance internationale, financière et culturelle, et aux logiques étatiques s'adjoint l'action conservatrice des corporations enseignantes dans l'entretien de l'encadrement social, politique et pédagogique des programmes scolaires. Enfin la sociologie du curriculum nous apprend par ex. que pour un pays comme la France (mais le propos est de portée générale) « la partie la plus officielle du curriculum formel émerge d'un affrontement permanent de représentations enracinées dans les pratiques des professionnels et les stratégies des groupes sociaux et des corps enseignants, à partir d'un état donné des savoirs et de l'organisation scolaire... le curriculum formel n'est jamais la simple traduction des besoins de la société ou de l'état objectif des savoirs, mais l'identité d'une catégorie d'établissements et d'un corps enseignant qui lui donne sa figure propre » (Perrenoud, 1991 : 648). En résumé, le choix des programmes scolaires est une sélection sociale. La

stratification des savoirs répond à la stratification sociale, et les savoirs locaux se situent en bas de la hiérarchie.

Les tendances actuelles du traitement des savoirs locaux

Si les promoteurs des éducations nationales n'attachent pas encore une importance fondamentale aux savoirs locaux et ne leur accordent encore que peu de place dans les écoles, ce n'est pas pour autant que tout le monde s'en désintéresse. On peut ainsi relever trois types de démarches qui montrent les intérêts – contradictoires – dont ils font aujourd'hui l'objet. Ces intérêts tournent autour des dimensions politiques, économiques, sociales et culturelles de la préservation et de l'utilisation de ces savoirs. On peut ainsi relever trois tendances principales, marquées dans le temps et évolutives, que sont le pillage et la marchandisation, la patrimonialisation et la sanctuarisation, et enfin l'instrumentalisation culturelle.

Historiquement, c'est le pillage et la marchandisation des savoirs locaux sur la nature et les ressources génétiques qui ont dominé. C'est pour réglementer les activités prédatrices dont ces ressources faisaient l'objet depuis des décennies (voire des siècles) qu'a été élaborée en 1992 la Convention sur la diversité biologique. Cette convention reconnaît la souveraineté des États (en particulier des pays tropicaux, les plus riches en biodiversité) sur leurs ressources génétiques et leur demande en même temps de se doter d'un système de droits de propriété sur ces ressources. Comme le souligne Catherine Aubertin (2002 : 14) : « Cette reconnaissance de droits de propriété, préalable à la création de marchés, a ainsi permis la signature d'un compromis où les brevets, issus du monde industriel, sont présentés comme l'équivalent de droits reconnus aux pays du Sud et aux populations détentrices de savoirs, mêlant droits socio-économiques et droits de propriété collective. » Cependant, les orientations et les progrès de la recherche en biotechnologie sont tels que ces savoirs locaux sur les plantes ne sont plus considérés aujourd'hui par les pharmacologues comme techniquement nécessaires. Il reste cependant à protéger d'une marchandisation abusive, qui se traduit par des prises de brevets relevant de la biopiraterie³, les gènes de plantes sélectionnées depuis des générations par les agriculteurs du Sud. D'autant que cette activité de sélection est toujours à l'œuvre : « Pour beaucoup de pays tropicaux, en Afrique notamment, on est sur les lieux de la domestication, on est au centre de la poursuite de la diversification actuelle grâce à l'existence de flux de gènes entre plantes sauvages et cultivées. Il existe, en quelque sorte, une re-création, en continu, de nouvelles variétés. » (Berthaud et Charrier, 1987 ; cité par Dupré, 1996 : 22.)

Une autre tendance, que l'on peut appeler « conservationniste », a vu le jour sous l'influence d'ONG « indigénistes » ou de défense de la nature comme l'UICN⁴. En réaction à la première tendance, elle plaide pour la défense non seulement de la nature, mais

³ « L'appropriation des savoirs et des ressources génétiques des communautés agricoles et autochtones par des personnes ou des institutions visant à obtenir un contrôle monopolistique exclusif (généralement par le biais de brevets ou de droits d'obtention végétale) sur ces ressources et savoirs. » Définition élaborée par Groupe ETC.

⁴ Union internationale pour la conservation de la nature.

aussi des savoirs naturalistes et donc des sociétés qui les portent. Elle met en avant une démarche de protection maximale en voulant donner le statut de patrimoine (de l'humanité) aux uns et aux autres et soutient le parti de la « sanctuarisation » à travers la création de parcs, d'aires protégées et de réserves diverses. Cette tendance fait passer la durabilité avant le développement. En privilégiant les générations futures au détriment des générations actuelles, elle peut entrer en contradiction avec les habitants des zones concernées qui en tirent leur subsistance et dont elle veut figer l'évolution en contingentant l'accès aux ressources, qu'ils soient agriculteurs, pasteurs, chasseurs ou pêcheurs. Cormier-Salem et Roussel (2002 : 134) soulignent que « ces dynamiques, que l'on peut qualifier d'exogènes, sont sources de conflits entre acteurs à différentes échelles (du local à l'international) et se soldent bien souvent par un échec en termes aussi bien de conservation que de développement ».

Une troisième tendance, très contemporaine, est celle de l'instrumentalisation des savoirs locaux pour le développement et la lutte contre la pauvreté, sous l'égide de la Banque mondiale. Elle marque un retour au bon sens, mais aussi à la condescendance et au paternalisme. Cette tendance est récente. Elle a commencé à émerger lors de la *Global Knowledge Conference* qui s'est tenue à Toronto en 1997 et qui a souligné le besoin urgent d'acquérir, préserver et échanger les « connaissances autochtones ». Le relais a été pris par la BM qui, appelant à l'adoption d'une approche globale du développement, a mis en exergue la nécessité d'un cadre qui tienne compte, entre autres, des peuples et de leurs connaissances. La Banque mondiale a ainsi « accepté » de diriger l'Initiative connaissances autochtones pour le développement, « afin d'aider à la reconnaissance, l'utilisation et l'échange des connaissances autochtones dans le processus de développement. » (Banque mondiale, 1998 : p. 3.) Le responsable de ce programme présente ainsi son approche de la question : « Les savoirs locaux (SL) [...] sont un élément clé du capital social des pauvres et le principal atout dont disposent ces derniers pour prendre le contrôle de leur propre vie. Pour toutes ces raisons, il faudrait, dans le processus de développement, mettre à profit la contribution que les savoirs locaux peuvent apporter à des stratégies de survie gérées localement, viables et d'un bon rapport coût-efficacité » (Gorjestani, 2002 : 1). Cette tendance traduit les difficultés des grandes agences de développement à comprendre des sociétés qui ne réagissent pas avec les réflexes de l'*homo oeconomicus*, et l'on assiste ainsi à une instrumentalisation utilitariste des savoirs locaux. Cette démarche, largement condescendante, participe néanmoins à l'entretien, à la diffusion et à l'échange de ces savoirs⁵.

LE DÉBAT CONTEMPORAIN

En dehors des préoccupations et des enjeux propres aux fondamentalistes de l'écologie, plus préoccupés par l'état de la nature et de l'environnement que par celui des sociétés qui y vivent, le débat contemporain sur les savoirs locaux a été relancé à un niveau global

⁵ Le programme « Initiative connaissances autochtones pour le développement » publie régulièrement en anglais (*IK Notes*) et en français (*Notes CA*) un bulletin thématique de 4 p. qui présente tel ou tel type de savoirs. Ainsi le *IK Notes* n° 53 de janvier 2003 présente le sujet : *Ethiopia. A Qualitative Understanding of Local Traditional Knowledge and Medicinal Plant Use.*

par l'Unesco au nom de la diversité culturelle. Parallèlement le débat épistémologique a repris, et il s'est doublé d'une dimension politique. Que ce soit dans les grandes agences internationales, dans les associations scientifiques ou dans les ONG de développement, c'est la préparation du sommet mondial du Développement durable de Johannesburg, dix ans après celui de Rio, qui a précipité la réflexion sur les savoirs locaux.

On peut dire que le sommet de Rio a porté essentiellement sur l'examen des questions touchant à la résilience de la nature, autrement dit sur sa capacité de résistance aux chocs, et les questions liées à la protection de la biodiversité ont été au centre des débats. Pendant les dix années qui ont séparé les deux sommets, la réflexion s'est élargie progressivement de la résilience de la nature à la résilience des sociétés⁶. Des préoccupations concernant la préservation de la biodiversité, on est passé aux préoccupations concernant celle de la sociodiversité, et ce sont les savoirs locaux qui ont servi de trait d'union. Ces derniers ont été vus comme représentant non seulement un fonds de connaissances sur les écosystèmes mais aussi un ensemble de savoir-faire et de valeurs pour les respecter. Défendre la nature implique donc de défendre les savoirs locaux, et par définition les sociétés qui les portent, les appliquent et les transmettent aux jeunes générations. Considérant donc que la biodiversité est inséparable de la sociodiversité, l'Unesco a lancé en 2001 une « Déclaration universelle sur la diversité culturelle ». L'Unesco, dont c'est la mission, n'a pas manqué de faire le lien avec l'éducation et, prenant acte également du piétinement de l'ÉPT (Martin, 2002), elle en élargit les objectifs et les contenus, incluant « une philosophie de l'éducation qui englobe les diverses cultures, langues et civilisations de notre planète. C'est seulement en respectant la langue, la culture et le savoir de l'apprenant que nous réussirons, ensemble, à construire des sociétés alphabétisées, scolarisées et instruites, où l'éducation tout au long de la vie est la norme. » (Unesco, 2002)

Parallèlement au démarrage de la prise en compte officielle de la sociodiversité et de ses implications sur la transmission des savoirs locaux, le débat épistémologique sur ces derniers a été relancé. Les premiers acteurs en ont été certaines sociétés indigènes qui avaient obtenu des réussites spectaculaires dans la prise en compte de leurs droits (et de leurs pratiques) sur leur milieu de vie. C'est en particulier le cas des sociétés du grand nord canadien. À travers elles sont maintenant identifiées, et sinon reconnues du moins respectées, leur philosophie de la relation entre les êtres humains et la nature et leurs connaissances de celle-ci : selon eux toutes les choses sont connectées et toutes les choses sont apparentées ; les hommes ainsi ne sont pas au-dessus de la nature, ils sont dedans, et les autres éléments de la nature sont des « parents », qu'il faut respecter. On ne commande à la nature qu'en lui obéissant... (Northern Perspectives, 1992.)

Le débat épistémologique s'est également enrichi de l'apport de l'Unesco et de l'ICSU à Johannesburg. L'exploitation et le partage des savoirs autochtones y ont été discutés et prônée la poursuite du dialogue entre la science dite moderne et les autres systèmes de connaissance. Parmi ces derniers les systèmes dits de connaissances locales et traditionnelles sont de mieux en mieux distingués des manifestations de pseudoscience (comme

⁶ Et l'on peut maintenant lire des communications du genre : « *Resilience of ecosystems and social systems : A management challenge* ». Forum STI / ICSU-TWAS, Johannesburg 2002.

l'astrologie) ou d'anti-science (comme le créationnisme). De même commence à émerger une réflexion autocritique de la science occidentale, autant frappée d'ethnocentrisme que celui qui est attribué aux savoirs locaux (Nakashima et Roué, 2002).

Enfin le débat sur les savoirs locaux prend une dimension de plus en plus politique, d'émancipation du Sud par rapport au Nord et de reconstruction alternative. Il est animé par des ONG et des militants tiers-mondistes du Sud. Un mouvement en faveur de l'endogénéisation des savoirs transmis à l'école commence ainsi à faire entendre sa voix. L'enjeu pour les systèmes de connaissances indigènes est de contrer le discours hégémonique occidental et en particulier dans la manière dont il se manifeste dans les systèmes éducatifs acculturant (Enkiwe-Abayo, 2003). Par ailleurs, la Sud-Africaine C. Odora-Hoppers (2002) pose la question de savoir pourquoi les épistémologies africaines ne sont jamais enseignées dans les écoles d'Afrique du Sud, et plaide pour la réhabilitation et la reconstruction de ces épistémologies. Enfin, le débat peut prendre la forme d'une critique radicale de la science occidentale. Certains chercheurs du HSRC⁷ et CSDS⁸ imputent à la science occidentale « un rôle « génocidaire » vis-à-vis des autres formes de connaissance, en réduisant en particulier les connaissances indigènes en artefacts obsolètes et en cassant la connexion entre les communautés du tiers-monde et leurs propres cosmologies. Pourtant la science occidentale n'est qu'une utopie modernisante qui n'a pas tenu ses promesses. La modernité n'a pas conduit à une réduction des souffrances humaines ni à une amélioration de la qualité de la vie, mais tout le contraire : attaques féroces de la globalisation, pauvreté, dégâts écologiques, injustice sociale, amputations culturelles. Cet échec manifeste une crise épistémologique majeure de la science occidentale. » (Kraak, 1999 : 6). Ces radicaux appellent à un renversement de la tendance, à une autre synthèse historique et politique et plaident pour ce qu'ils appellent une « justice cognitive ».

CONCLUSION

Ainsi reste posée la question de l'effectivité du droit des jeunes générations des peuples indigènes – et plus généralement des sociétés qui tirent directement leur subsistance du milieu naturel – à se voir transmettre dans le cadre de l'éducation scolaire les connaissances accumulées par leurs ascendants. Le fond du problème n'est pas la « scientificité » de ces savoirs, même s'ils gagnent en légitimité épistémologique dans le courant actuel de réhabilitation des épistémologies régionales et en reconnaissance « écologique » dans la perspective d'un développement durable. Il est d'ordre politique et économique. On ne peut oublier en effet que la question des contenus de l'enseignement – les savoirs éligibles dans les programmes scolaires – renvoie à celle des contenants, à savoir l'organisation, la dynamique et la trajectoire de domination des systèmes scolaires, c'est-à-dire de traduction d'un système politique. Les systèmes scolaires sont les supports de reproduction de pays-nations. Les États frileux de leur autorité ne peuvent se résoudre à mettre en place des logiques scolaires diversifiées. On peut d'autre part mettre en avant un paradoxe. Les savoirs locaux dont nous parlons sont des savoirs vivants, utilisés par

⁷ Human Science Research Council (basé à l'université de Pretoria, RSA)

⁸ Centre for the Study of Developing Societies (Delhi, Inde)

des groupes sociaux dont ils sont la condition d'existence. Beaucoup de ces groupes vivent dans la zone tropicale et dans des pays que l'on dit en développement. La priorité de ces pays n'est pas la reproduction des savoirs locaux mais la sortie de la pauvreté et du sous-développement. Dans les pays développés, où commence à émerger une conscience écologique, la plupart de ces savoirs sur la nature ont pratiquement disparu, au moment justement où ils pourraient constituer un recours, et le choix déjà ancien de certains d'entre eux de créer des réserves-musées s'avère être une impasse politique et culturelle. On peut ajouter enfin que c'est souvent au nom de l'unité nationale et de l'égalité de traitement politique de tous les citoyens que sont mises en œuvre des politiques éducatives formellement homogénéisées. Des logiques scolaires décontextualisées ne sont-elles pas antinomiques avec les impératifs de l'entretien de l'environnement et la reproduction des sociétés locales, leurs savoirs pratiques et leur culture ? L'effectivité du droit à l'éducation scolaire ne justifie-t-elle pas un détour inégalitaire ?

BIBLIOGRAPHIE

- AUBERTIN C., « Johannesburg : retour au réalisme commercial », *Écologie et Politique*, 26, 9-28, 2002.
- BANQUE MONDIALE, *Connaissances autochtones pour le développement. Un cadre pour l'action*, Centre pour la gestion de l'information et de la connaissance, Région Afrique, nov., 1998, 42 p.
- BERTHAUD J. et CHARRIER A., « De la domestication à l'amélioration des plantes : techniques traditionnelles, techniques modernes », in : *Les Ressources génétiques végétales atouts du développement ?*, Paris, Orstom, Diva-Documents : 53-63, 1987.
- CORMIER-SALEM M.C. et ROUSSEL B., « Patrimoines et savoirs naturalistes locaux », in : *Développement durable ? Doctrines, Pratiques, Évaluations*, MARTIN J.Y. (éd.), IRD Éditions, 2002, p. 125-142.
- DUPRÉ G., « Y a-t-il des ressources naturelles ? », *Cahiers des Sciences humaines*, 32 (1), ORSTOM, 1996, p. 17-27.
- ENKIWE-ABAYO L., « Trajectories of Indigenous Peoples (IPs) Learning Systems in the Philippines : A Discourse on IP Emancipatory Pedagogy », Unesco, *Conference on Intercultural Education*, 15-18 June, Jyväskylä, Finland, 2003.
- GORJESTANI N., « Les savoirs locaux au service du développement. Promesses et défis », W.B., 2002 (site web).
- ICSU, *Science and Traditional Knowledge, Report from the ICSU Study Group on Science and Traditional Knowledge*, International Council for Science, 2002, 15 p.
- KRAAK A., *Western Science, Power and the Marginalisation of Indigenous Modes of Knowledge Production, Debates about Knowledge : Developing Countries Perspectives*, HSRC-CSD, Pretoria, 1999, 6 p.
- MARTIN J.Y., « Les contradictions de l'offre et de la demande dans la politique de l'Éducation pour tous », communication au colloque *Education and Decentralisation. African Experiences and Comparative Analysis*, Johannesburg, juin 2002.
- NAKASHIMA D. et ROUÉ M., « Indigenous Knowledge, Peoples and Sustainable Practice », in : *Encyclopedia of Global Environmental Change*, vol. 5, 2002, p. 314-324.
- ODORA-HOPPERS C., « Indigenous Knowledge Systems : the Missing Link in Literacy, Poverty Alleviation and Development Strategies in Africa », communication au Forum Science, *Technology, Innovation for Sustainable Development*, Unesco-ICSU, Johannesburg, 2002.
- PERRENOUD Ph., « Compte rendu de Isambert-Jamati, Viviane (1990) Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes », *Revue française de sociologie*, vol. XXXII-1991, n° 32-4, 1991, p. 647-651.
- UNESCO, « L'éducation et la diversité culturelle », 2002.
(<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf>)

L'ÉCOLE ASSURE-T-ELLE SON RÔLE DE TRANSMISSION CULTURELLE DANS LES PAYS AFRICAINS ?

Abdel Rahamane BABA-MOUSSA

Maître de conférences en sciences de l'éducation, université de Caen

PROBLÉMATIQUE DU RÔLE DE TRANSMISSION CULTURELLE DE L'ÉDUCATION

L'éducation et la culture peuvent se concevoir comme « deux faces, rigoureusement réciproques et complémentaires d'une même réalité : l'une ne peut être pensée sans l'autre et toute réflexion sur l'une débouche immédiatement sur la prise en considération de l'autre » (Forquin, 1989). En effet, si à l'origine, le mot culture évoque davantage les progrès individuels – les penseurs des Lumières le définissaient comme « la somme des connaissances accumulées par l'Humanité, considérée comme totalité au cours de l'histoire », au début du 19^{ème} siècle, il s'enrichit d'une dimension collective pour désigner « un ensemble de conquêtes artistiques, intellectuelles et morales d'une nation [...] l'expression de l'âme profonde d'un peuple » (Cuhe, 1996 : 9). Actuellement, les usages du mot culture dans la littérature des sciences sociales se situent dans un champ sémantique allant d'une « acception traditionnelle, individuelle, normative » qui considère la culture comme « l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit cultivé, c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales », à une acception au contraire « purement descriptive et objective : la culture considérée comme l'ensemble des traits caractéristiques du mode de vie d'une société, [...] un patrimoine de connaissances et de compétences, d'institutions, de valeurs et de symboles constitués au fil des générations et caractéristiques d'une communauté humaine particulière » (Forquin, 1992 : 9). Pour l'auteur, le propre de la culture est de faire l'objet d'une transmission, et pour cela, la culture comme disposition individuelle ne se construit pas indépendamment de la culture collective. Certains aspects de celle-ci sont perçus, en effet comme suffisamment importants pour faire l'objet d'une transmission rationnelle au sein de structures adaptées (l'école en l'occurrence) alors que d'autres sont transmis de façon informelle ou voués à l'oubli par l'usure du temps. Une telle affirmation met en évidence la fonction de transmission culturelle de l'éducation. Celle-ci vise en effet, « à introduire les membres des nouvelles générations au sein d'un monde qu'ils ne connaissent pas et qu'ils vont devoir habiter pendant un certain temps, avant de le remettre à leurs successeurs » (Forquin, 1989, p. 13). Les analyses de Forquin rejoignent celles d'autres au-

teurs comme Claude Rivière qui considère que la culture est « un système de comportements appris et transmis par l'éducation, l'imitation et le conditionnement (enculturation) dans un milieu social donné » (Rivière, 1995 : 35). Selon l'auteur, l'éducation vise la transmission de « modèles homogènes et cohérents » (ou « *patterns* culturels ») qui détermineraient la personnalité des individus. Partant de ces analyses, on peut considérer que l'éducation est un élément fondamental de la pérennité et du développement (économique, culturel et social) d'une société. Le droit à l'éducation est donc bien un droit culturel dont la mise en œuvre suppose la mise en place d'une organisation adéquate de l'éducation. Partant de cela, on peut se demander si les systèmes éducatifs des pays en développement – notamment ceux d'Afrique francophone subsaharienne qui ont hérité leur organisation de l'éducation de l'histoire coloniale assurent bien une fonction de transmission culturelle ? Si l'on sait les difficultés que rencontrent les systèmes éducatifs de ces pays et les écarts importants qui existent entre les résultats qu'ils obtiennent et ceux des pays occidentaux dits développés (Rwehera, 1998 ; Orivel, 1999), on peut se demander si cette situation n'est pas tout simplement le fait d'une inadéquation des systèmes par rapport aux réalités culturelles et socio-économiques des pays. La réponse à cette question passe par l'analyse, d'une part, des fondements culturels des systèmes éducatifs coloniaux, d'autre part, des modalités de fonctionnement des systèmes éducatif actuels. C'est à cette question que l'on tente de répondre ici à travers le cas du Bénin, pays francophone d'Afrique classé par la Banque mondiale parmi les pays les moins avancés du monde (PMA). Il s'agit de montrer que la fonction de transmission culturelle de l'éducation et par la même occasion la réalisation du droit à l'éducation en tant que droit culturel sont limitées au Bénin par la difficulté à assurer, comme l'exige le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, les dotations nécessaires au bon fonctionnement du système (financement, infrastructures, encadrement pédagogique, etc.), l'accessibilité à tous ou tout au moins au plus grand nombre (tant physiquement qu'économiquement) l'acceptabilité des contenus (par rapport aux éléments culturels) et l'adaptabilité du système par rapport aux besoins de l'environnement culturel, social et économique du pays (répondre à une demande particulière).

On s'appuie d'abord sur les données actuelles sur l'éducation pour montrer le caractère global du phénomène en Afrique francophone. Ensuite le cas béninois est appréhendé à partir des documents existant (textes officiels, rapports de recherches, études, etc.) et d'entretiens réalisés, d'une part, avec les responsables des ministères chargés de l'éducation (MEN) et de la jeunesse (MJSJ) qui se partagent historiquement la tutelle de l'éducation, d'autre part, avec des dirigeants d'associations socio-éducatives (qui accueillent diverses catégories de jeunes et mènent à leur intention des activités de formation et d'insertion socioculturelle et professionnelle). Le traitement de ces données permet d'aboutir à la proposition d'une nécessaire mise en synergie des actions des dispositifs d'éducation non formelle avec ceux du système scolaire pour permettre la réalisation effective du droit culturel à l'éducation.

L'INADÉQUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF AUX RÉALITÉS CULTURELLES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Les systèmes éducatifs coloniaux visaient à diffuser la culture française et former les auxiliaires du pouvoir colonial. Les indépendances auraient du impliquer des transformations pour répondre aux objectifs des nouveaux États indépendants. Or, après ces indépendances, la plupart des dirigeants des pays francophones d'Afrique ont maintenu l'organisation de l'éducation – tout comme celui des secteurs économique, politique, social, culturel, etc. – sur le modèle colonial français. Il en découle encore actuellement des difficultés pour répondre aux problèmes que rencontrent ces pays dans le domaine de l'éducation.

Éducation coloniale et « hybridisme culturel »

La colonisation a mis en confrontation les cultures des anciennes colonies françaises d'Afrique subsaharienne avec la culture française dans une perspective de domination. La stratégie culturelle de la France en Afrique était, comme l'écrit Seck (1993), une stratégie « d'assimilation ». Pour Schuerkens, « dans la pratique coloniale, la culture européenne était censée représenter un degré supérieur de civilisation » (Schuerkens, 1995 : 77). Il fallait alors aider les colonisés à s'en rapprocher. La conséquence de cette stratégie a troublé l'ordre traditionnel préétabli, dévalué la culture et les modes de vie traditionnels des sociétés africaines pour imposer ceux du colonisateur. L'école importée a été l'instrument privilégié de cette domination culturelle mais son action n'a pas abouti à la disparition totale des cultures africaines. Cela n'était d'ailleurs pas l'intention du colonisateur puisque « l'objectif visé par la formation dispensée par ses écoles... était fondamentalement de *franciser les écoles sans en faire des Français* : francisation intellectuelle et morale/indigénat juridique et politique » (Seck, 1993 : 55). Selon Deblé, il en a découlé « un choc des cultures » avec dégradation de l'une sans véritable accès à l'autre (Deblé, 1994 : 12). C'est ce que révèle aussi Quenum dans ses recherches sur l'éducation au Bénin, en déterminant deux types d'éducation qui interagissent actuellement sur les intellectuels : une « éducation moderne de type scolaire et universitaire » conçue sur le modèle importé et une « éducation traditionnelle » émanant des cultures locales et différente » selon les groupes ethniques. Les intellectuels béninois subissent selon l'auteur, en plus de l'éducation moderne, l'influence de l'éducation traditionnelle propre à leur ethnie d'origine mais aussi celle de l'éducation de leurs camarades d'ethnies différentes. Cette interaction culturelle, d'abord mal vécue, les amène à construire leur identité plutôt à travers la culture scolaire qui leur est commune (Quenum, 1993). À l'opposé, A. Gounongbé a montré comment ce tiraillement entre l'éducation moderne et l'éducation traditionnelle – mais plus globalement entre culture autochtone et culture importée – expliquait l'échec scolaire de certains étudiants africains qui craignaient, en accédant à un niveau élevé de scolarisation, de se déconnecter de leur groupe social et familial, surtout lorsque leur réussite était exceptionnelle dans leur milieu (Gounongbé, 1996). Ces constats rejoignent ceux, plus généraux, de Gouda (1986) qui considère les États africains postcoloniaux comme des États « multinationaux » caractérisés par la présence de

plusieurs groupes culturels (parfois conflictuels). Cette situation résulte, selon l'auteur, du découpage arbitraire des territoires coloniaux et de l'intervention coloniale qui conduisit ces groupes à s'interpénétrer en même temps qu'ils subissaient l'influence de la culture du colonisateur. Dans un tel contexte, on peut considérer que les systèmes éducatifs coloniaux n'ont pas joué leur rôle de transmission culturelle en faveur des sociétés dans lesquelles elles ont été transférées. Ils ont plutôt inculqué aux individus les éléments d'une culture étrangère et provoqué un « hybridisme culturel » par l'interpénétration des cultures africaines avec celles des colonisateurs. La prise en compte de cet « hybridisme culturel » semble être une donnée importante de toute action visant l'intégration sociale et la participation au fonctionnement et au développement de sociétés hétéroculturelles. Les systèmes éducatifs post coloniaux ont-ils répondu à cette exigence ?

LA DIFFICILE ADAPTATION DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS POSTCOLONIAUX

Après les indépendances, « la mise en place des institutions dans les États souverains se fait plus par reconduction des modèles passés que par une appropriation des valeurs africaines et européennes aboutissant à une création spécifique » (Deblé, 1994 : 12). Ainsi, les systèmes éducatifs mis en place au lendemain des indépendances des pays d'Afrique sub-saharienne avaient pour objectif, tout comme les systèmes coloniaux, de fournir des fonctionnaires pour faire tourner les administrations et les entreprises. Or, les besoins des nouveaux États indépendants recouvraient une dimension plus large. Ainsi, dans un rapport du Haut Conseil de la Francophonie (HCF) A. Rosignol écrit que « les systèmes “transférés” sont calqués sur le système éducatif élaboré dans l'euphorie des années 60, à l'époque des “trente glorieuses” ; il n'a rien à voir avec les exigences des pays africains » (in HCF, 1995 : 80). Selon lui, si à l'époque les besoins en cadres des administrations et des secteurs modernes des nouveaux États indépendants permettaient de recruter les sortants du système, aujourd'hui, « la modélisation de l'enseignement sur des critères académiques en a fait un instrument dont le pilotage s'est révélé, au fil des années, de plus en plus difficile en raison des coûts incompatibles avec les moyens des États et des effets qui ne correspondent pas aux besoins réels » (*idem*). Pour Coombs, la reproduction du modèle colonial s'explique par la recherche de solutions rapides aux problèmes de développement et de réorganisation sociale qui se posaient aux dirigeants des nouveaux États indépendants. Selon lui, afin de constituer une main-d'œuvre compétente pour faire tourner les secteurs modernes des grandes villes et assurer le développement, les pays d'Afrique subsaharienne s'étaient fixé pour objectifs de « mettre en place un enseignement primaire universel réalisé en 20 ans » et, pendant la même période, « d'enrayer l'analphabétisme chez les adultes n'ayant pas fréquenté l'école » (Coombs, 1989, p. 75). En quête de résultats rapides, ils n'ont pas pris le temps de créer des systèmes éducatifs répondant à leurs besoins et ont reproduit le modèle colonial espérant que celui-ci donnerait les mêmes résultats que ceux qu'il avait permis d'obtenir dans leur milieu d'origine. Trente ans après, on peut faire le constat que ce système, devenu élitiste, a produit beaucoup plus de diplômés que l'évolution du secteur moderne ne permettait d'en absorber. De plus,

alors que le secteur rural restait prépondérant, les programmes enseignés convenaient beaucoup mieux aux réalités urbaines où d'une part, la capacité à communiquer dans une langue coloniale devenue langue officielle et d'autre part, la maîtrise de certaines connaissances générales sont nécessaires dans la vie (Coombs, 1989). Delors soutient également l'idée d'une recherche de solutions rapides lorsqu'il écrit que les politiques éducatives, tout comme les politiques économiques, n'ont pas réussi jusque-là parce qu'elles ont cherché à satisfaire les opinions qui veulent « des réponses et des solutions rapides, alors que beaucoup de problèmes rencontrés nécessitent une stratégie patiente, concertée et négociée de la réforme » (Delors, 1997 : 13). Par ailleurs, pour Delors, « l'éducation ne sert pas seulement à pourvoir le monde économique en qualifications. Elle ne s'adresse pas à l'être humain en tant qu'agent économique, mais en tant que finalité du développement » et que toute politique éducative doit être orientée en fonction des exigences « d'un développement endogène respectueux de l'environnement humain et naturel, ainsi que de la diversité des traditions et des cultures » (Delors, 1997 : 87). La plupart des pays francophones d'Afrique Noire sont classés parmi les pays les moins avancés du monde (PMA) dont les bases socioculturelles d'épanouissement humain diffèrent de celles de la France. Transposé dans les pays africains, le modèle éducatif français, appliqué hors de sa logique et de son contexte d'origine, apparaît inadapté comme le montrent certaines recherches portant sur l'éducation dans les pays africains.

La persistance à privilégier l'éducation de type scolaire

Différents auteurs ont montré que la « forme scolaire » s'impose dans les pratiques et les recherches en éducation en France (Vincent, 1994 ; Houssaye, 1998 ; Monjo, 1998). Selon Durand-Prinborgne (1991), jusqu'au début du XX^e siècle, seule l'instruction consistant à « dispenser des connaissances, faire réaliser des apprentissages par exemple apprendre à lire, à écrire, à compter » relevait de l'école. L'éducation, « action de développer les facultés physiques, intellectuelles et morales et de faire connaître les usages de la société, les bonnes manières », incombait à la famille. Dès lors, le terme de système éducatif est utilisé pour désigner le système d'enseignement dont les différents cycles vont de la maternelle à l'université en passant par le primaire, le collège et le lycée. Cette évolution historique fut soutenue par la mise en place des conditions nécessaires à l'accueil de la majorité de la jeunesse. Si les réalités économiques, sociales, politiques, culturelles... d'un pays développé comme la France lui permirent d'organiser l'éducation sur la base d'un tel modèle, de mettre en place les moyens matériels et humains nécessaires à son fonctionnement et d'y assurer l'accès à la majorité de sa jeunesse¹, il n'en fut pas de même pour la plupart des pays francophones d'Afrique subsaharienne. Or, on peut relever actuellement de fortes similitudes voire une uniformité d'organisation entre les systèmes éducatifs de ces pays et celui de la France (Sack, 1994 ; Rwehera, 1998). Cela peut être considéré comme paradoxal si l'on tient compte des conclusions auxquelles aboutissent différentes recherches réalisées sur l'éducation en Afrique. Ainsi, par exem-

¹ En 1998, la quasi-totalité de la génération des 11 à 17 ans est inscrite dans l'enseignement secondaire, et 62 % d'une classe d'âge ont obtenu le baccalauréat.

ple, Diouf (1987) expliquait déjà, dans les années 1980, la crise de l'éducation au Sénégal par « l'inadaptation du programme qui n'a reçu que quelques réformes légères depuis sa transmission par le colonisateur ». Dans le même sens, Yao N'Guessan s'intéresse aux « exclus de l'école » pour comprendre la crise de l'éducation traversée par la Côte d'Ivoire depuis l'indépendance et explique les faibles rendements du système scolaire par le fait que celui-ci est calqué sur le modèle français et n'a jamais connu de changement véritable. Selon lui, plutôt que de rechercher l'efficacité du système, l'objectif premier a toujours été d'améliorer le taux de scolarisation afin de « mériter le titre flatteur de pays au sud du Sahara en voie de développement » (Yao N'Guessan, 1993²). Dans ses travaux portant sur l'éducation au Togo, Ouro Sama montre aussi que de l'Indépendance aux années 80, l'école (au sens large) considérée comme « facteur clé de la construction de la nation togolaise » et de la promotion économique et sociale de celle-ci avait bénéficié d'importants investissements permettant une montée « spectaculaire » des taux de scolarisation. Aujourd'hui, cette école se retrouve dans une impasse et suscite des interrogations sur ses réelles finalités face à la « rupture de l'équilibre entre la formation et l'emploi » (Ouro Sama, 1994). A partir de ces analyses (et celles d'autres recherches réalisées sur l'éducation en Afrique), on peut s'interroger sur la pertinence des solutions proposées pour sortir de la crise de l'éducation qui mettent l'accent sur l'éducation de type scolaire. En effet, des tentatives de « ruralisation de l'enseignement » ou de liaison entre « éducation et travail productif » ont été menées, avec le soutien d'organisations internationales comme le PNUD, l'Unesco, etc.³, dans le but d'adapter l'éducation aux réalités contextuelles des pays africains. Cependant, la précipitation dont leur mise en œuvre a fait l'objet explique l'échec auquel elles ont souvent abouti. Deblé note à ce sujet qu'à travers ces tentatives, « on retrouve le vrai problème : “réformer l'école transplantée pour la rendre nationale”. Quel manque de modestie que de vouloir parvenir à cet objectif en quatre ou cinq ans, voire moins, sans laisser aux générations d'éducateurs africains le temps de mûrir leur mutation, de surmonter leurs antagonismes, de recréer en symbiose leurs structures et institutions » (Deblé, 1994 : 20). Face aux difficultés pour atteindre les résultats escomptés malgré les solutions successives proposées, Moreau en déduit que « les remèdes classiques pour une telle crise ont fait leur preuve : la preuve de leurs limites. Alors il faut rompre avec les pratiques habituelles pour se tourner vers des remèdes nouveaux susceptibles de redonner leur chance aux systèmes éducatifs africains pour le XXI^e siècle » (Moreau, in HCF, 1995 : 75). Pour sa part, Rwehera, (1998) soutient la thèse de l'impossible développement de l'enseignement dans les Pays les moins avancés (PMA) du fait de l'importance des investissements requis. Selon lui, pour accéder à un développement du système éducatif correspondant à la moyenne internationale, ces pays doivent investir quasiment 75 % de leur PNB par habitant, ce qui est quasiment impossible face à l'ampleur et la diversité de leurs besoins. Quant à Sack, il considère que si, malgré les différences fondamentales entre les pays, « les systèmes éducatifs et leurs

² Le terme pays en voie de développement est utilisé pour désigner les pays pauvres connaissant une reprise des indicateurs du développement contrairement à celui de sous-développement.

³ Une conférence internationale a eu lieu à Brazzaville en 1978 sous le thème « éducation et travail productif ». Cependant, « les débats sont restés pauvres en dépit de remarquables communications » (Deblé, 1994, p.22).

écoles demeurent dans un moule que l'on connaît bien », c'est qu'ils sont « caractérisés par des réseaux intenses d'intérêts (souvent divergents) et de droits acquis » qui rendent difficiles les modifications et les réformes quel que soit leur bien fondé (Sack, 1994 : 74).

Face à ces considérations, peut-on envisager de remplacer « l'école importée » par une autre plus adaptée aux cultures africaines ? Ne faut-il pas plutôt rechercher dans les cultures africaines les régulations à opérer pour en pallier les lacunes tout en en conservant les atouts dans la perspective d'élaborer une organisation plus adéquate de l'éducation ? Ce sont ces questions que nous allons tenter d'aborder à travers le cas du Bénin.

CONSTAT D'INADÉQUATION DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET RÉFLEXION POUR UNE ALTERNATIVE À PARTIR DU CAS DU BÉNIN

Après avoir mis en évidence les difficultés d'adaptation des systèmes éducatifs d'Afrique francophone en général, un gros plan sur le système éducatif béninois permettra de préciser les causes de la difficulté du système à assurer le droit à l'éducation en tant que droit culturel. On se référera aux indicateurs définis dans l'article 13 du pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels⁴ : la dotation (encadrement, infrastructures et matériels pédagogiques, etc.), l'accessibilité (physique et économique sans discrimination), l'acceptabilité (adéquation des structures et contenus) et l'adaptabilité (réponse apportée aux besoins du contexte).

La difficulté à assurer les dotations nécessaires au fonctionnement adéquat du système éducatif

Répartition inégale des financements et coûts inaccessibles aux familles

Selon une étude de l'Unicef, la proportion du PIB consacrée à l'éducation a rarement dépassé les 3 % avant 1995 où elle est passée à 4,1 % (avant de redescendre à 3,2 % en 1996 selon Unesco, 2000) avec une répartition inégale en fonction des cycles d'enseignement. En effet, en 1985, la répartition du budget de l'enseignement était de 63 % pour le primaire, 22 % pour le secondaire et 15 % pour le supérieur. En 1996, cette répartition était à 59,1 % pour les enseignements préprimaire et primaire, 21,7 % pour le secondaire (général et technique confondus) et 18,8 % pour supérieur (Unesco, 2000). Ces chiffres traduisent, comme le montre également Orivel (1999), la tendance des pays africains, contrairement à leurs homologues occidentaux, à mettre l'accent sur le développement du système au sommet (université) sans avoir au préalable acquis une base suffisante au primaire. Face à l'insuffisance et à la répartition inégale des financements publics, les familles sont amenées à participer au financement de l'éducation en payant les frais scolaires (entre 500 et 7 000 FCFA⁵ par an et par élève respectivement

⁴ Pacte en vigueur depuis le 3 janvier 1976 et auquel adhèrent, en 2000, 143 pays du monde (Lichti, 2002).

⁵ 1 curo équivaut environ à 6,56 FCFA.

au primaire et au secondaire), les fournitures, le transport et l'habillement (uniforme scolaire souvent obligatoire) et parfois, en fournissant directement du mobilier ou des matériaux de construction. En 1996, près du quart du financement de l'éducation dans le secteur public revient aux familles (soit 24,2 %) contre environ 60,8 % pour les financements publics, 10 % émanant d'autres sources (Oulaï et Péano, 2000 : 32) qui pourtant, à l'exception des fonctionnaires et employés du secteur structuré, bénéficient rarement d'une aide sociale pour leurs enfants. Dans le secteur privé qui ne bénéficie quasiment pas de subventions publiques, 100 % des frais scolaires reviennent aux parents⁶. Au Bénin, le SMIG (qui n'est appliqué que dans le secteur structuré) est de 25 000 FCFA (38,11 euros) environ alors que les coûts moyens de la formation par élève ou étudiant varient (respectivement dans le public et le privé) entre 25 et 37 000 FCFA au primaire, entre 19 400 et 121 200 au secondaire et entre 398 500 et 326 400 à l'université (Oulaï et Péano, 2000, p. 42). Le budget annuel requis pour la scolarisation d'un enfant n'est ainsi pas à la portée d'une partie importante de la population. Cela explique, comme on le verra plus loin, les faibles taux de scolarisation et à l'opposé, l'importance de la déperdition scolaire tout au long du système.

L'insuffisance des infrastructures et de l'encadrement

L'insuffisance des dotations concerne aussi les infrastructures et l'encadrement pédagogique. Les ratios élèves/maîtres dans l'enseignement révèlent la faiblesse de l'encadrement pédagogique. En 1998, en moyenne on compte 53 élèves par enseignant dans l'ensemble du système éducatif béninois, avec un effectif moyen de 59 élèves par classe. Ce qui signifie que certains enseignants peuvent se retrouver avec des classes de 100 élèves (selon les statistiques de l'Unesco, 2001). Cette situation est aggravée par le gel des recrutements et la fermeture des centres de formation d'enseignants entre 1988 et 1997. Ces dispositions prises pour satisfaire aux exigences des programmes d'ajustement structurel (PAS) n'ont pas permis le remplacement des enseignants partis à la retraite depuis 1988. À cela s'ajoute l'utilisation d'un nombre important d'enseignants dans l'administration publique qui accroît encore le déficit. Selon l'Unicef par exemple, 42 % du personnel administratif du Ministère de l'Éducation nationale sont des enseignants. D'une façon générale, l'enseignement est assuré, à quasiment 100 %, par des enseignants qualifiés au primaire alors qu'à partir du secondaire une part importante des intervenants n'a pas la qualification requise. Ainsi par exemple, dans l'enseignement secondaire technique et professionnel, à peine 54 % des enseignants des disciplines techniques sont qualifiés et près de la moitié des enseignants à l'université ne sont titulaires que d'une maîtrise, d'un DEA ou d'un DESS. Cette insuffisance s'observe également pour les infrastructures pédagogiques, sanitaires et sociales. En 1990, seulement 19,8 % des écoles primaires recensées disposaient d'une pharmacie, 13,9 % d'une cantine, 6,9 % de l'eau courante et 4,6 % de l'électricité et une part importante des salles de classe n'étaient pas construites avec des matériaux définitifs (Unicef, 1994 : 88). La pénurie du matériel pédagogique est souvent évoquée comme étant l'une des principales causes d'échec. En 1995, on

⁶ En France, la participation des ménages était estimée à 9 % en 1992 (Thélot, 1992 : 30).

comptait, au mieux, un livre pour trois élèves au primaire et un livre pour 21 élèves dans le secondaire (Unicef, 1994) alors qu'il faudrait en moyenne un livre de français ou de mathématiques pour deux élèves pour espérer des résultats acceptables (Orivel, 1995 : 198). Cette situation est essentiellement liée au prix élevé des manuels scolaires (souvent importés) ou à l'insuffisance des bibliothèques qui en rendent l'accès difficile. Dans de telles conditions pédagogiques le système peut-il satisfaire les besoins éducatifs de la population ou tout au moins atteindre les objectifs qui lui sont fixés ?

Une faible efficacité interne traduisant des problèmes d'accessibilité et d'acceptabilité

On peut définir la qualité interne comme étant « la capacité d'un système éducatif de faire atteindre à ses usagers les objectifs d'acquisition de connaissances qu'il s'est donné » (Orivel, 1995 : 192). Elle s'évalue à partir de trois indicateurs principaux : les redoublements et abandons, la qualité des dotations en inputs par élève (exemple : nombre de livres par élève) et surtout, les compétences cognitives acquises par les élèves. L'état de ces indicateurs au Bénin montre la difficulté à assurer l'accessibilité de l'éducation et l'acceptabilité des contenus enseignés.

Des taux de redoublement et d'abandons importants

Une forte déperdition scolaire caractérise le système éducatif béninois. Si le taux brut de scolarisation au primaire a pu passer de 27 % en 1960 à 76 % à la fin des années 1990 (Mingat et Winter, 2002), cet accroissement contraste avec la possibilité pour les entrants d'aller au terme du cycle primaire. En 1991, selon un rapport de l'Unicef, seuls 31,9 % des inscrits en première année du primaire sont parvenus en fin de cycle et 16,4 % ont réussi le certificat d'études primaires (CEP), avec des taux de redoublements variant entre 24,5 % en première année et plus de 40 % au CM2. Pour l'enseignement secondaire, 37 % des inscrits ont fini leur premier cycle et 19 % ont obtenu le BEPC. Quand au second cycle, 55,7 % des élèves qui y accèdent sont allés jusqu'en terminale et 32,4 % d'entre eux ont obtenu le baccalauréat (Unicef, 1994, p. 86-87). Cela se traduit par des taux de scolarisation fortement décroissants au fur et à mesure que les élèves progressent dans le système éducatif. En 1998 on relève un taux de scolarisation brut supérieur à 84 % pour le primaire alors que ce taux n'était que de 21 % pour le secondaire et d'à peine 3 % pour le supérieur (Unesco, 2000). En définitive, seule une minorité des entrants à l'école primaire parvient à terminer le cycle scolaire. L'évolution des taux de réussite aux différents examens scolaires entre 1991 et 1994 (voir tableau ci-dessous) montre un accroissement régulier de ces taux qui restent cependant assez faibles comparés par aux chiffres relevés dans les pays développés, notamment la France dont le système éducatif sert de modèle⁷.

⁷ En France, 100% de la génération des 11-17ans est inscrite dans l'enseignement secondaire avec plus de 60% d'entre eux qui obtiennent le Baccalauréat en 1998.

Tableau 1 : Taux de réussite aux examens de fin de cycle 1991-1994.

	CEP	BEPC	Baccalauréat
1991	34,83 %	8,84 %	
1992	35,64 %	17,57 %	18,75 %
1993	59,04 %	26,45 %	27,82 %
1994	57,35 %	34,08 %	27,33 %

Source : Direction des Examens et Concours (MEN, 1996)

La faiblesse des taux de réussite aux examens et la forte déperdition scolaire marquent bien que, dans cette phase, le système ne permettait pas à la majorité de ses usagers de parcourir l'ensemble du cycle scolaire ni d'atteindre les objectifs d'acquisition de connaissances fixés.

Ce constat général se double de disparités importantes selon le sexe et le milieu de vie. Le plus souvent l'écart d'accès à l'éducation est important entre les filles (dont les taux de scolarisation sont toujours plus faibles) et les garçons mais aussi selon que l'on réside en milieu rural (taux de scolarisation plus faibles) ou en milieu urbain. Le principe d'accessibilité reste encore à réaliser pour une part importante de la population compte tenu du nombre important d'usagers qui restent hors du système ou en sortent prématurément.

De faibles résultats en ce qui concerne les connaissances acquises

Des recherches portant sur les compétences en mathématique d'élèves africains montrent que ceux-ci ont de moins bons résultats que les élèves français sauf dans les quatre opérations simples (addition, soustraction, multiplication, division). Selon les auteurs, la difficulté à lire et à comprendre les questions serait à l'origine de ces conclusions (Orivel, 1995). L'accès à langue française, langue de travail et d'enseignement, semble donc constituer l'une des causes principales d'un tel échec, ce qui pose le problème de la place des langues africaines dans l'enseignement en Afrique. Différents travaux montrent que l'utilisation de la langue maternelle comme langue d'enseignement permet d'améliorer les résultats scolaires, alors qu'un enseignement dispensé dans une langue méconnue par l'environnement pouvait réduire l'efficacité pédagogique et les chances de réussite (Orivel, 1994 ; Bidault, 2000). L'alternative d'un enseignement dispensé dans la langue du pays est rendue difficile au Bénin et dans bon nombre de pays africains par la pluralité de groupes ethnolinguistiques en présence. Une telle entreprise exigerait des efforts financiers, matériels et humains que ne peuvent assurer la plupart des pays africains. Ainsi, par exemple, la tentative de dispenser l'enseignement dans huit langues mise en œuvre en Guinée sous le régime de Sékou Touré n'a abouti qu'à un échec (Orivel, 1994 : 23). À l'opposé, l'idée de choisir une langue d'enseignement parmi les langues du pays – même s'il s'agit de la plus parlée – ne peut que rencontrer des replis identitaires car, comme l'écrit Bidault « c'est surtout la question de l'enseignement des langues qui pose le plus de

problème aujourd'hui, celle sur laquelle les revendications des groupes minoritaires et autochtones sont parmi les plus fortes » (Bidault, 2000 : 37).

Ces données mettent en évidence des difficultés importantes en ce qui concerne la réalisation du droit culturel à l'éducation. La première concerne l'accessibilité de l'éducation rendue difficile en raison des coûts importants dont découlent des taux élevés de redoublement et d'abandons, et disparités d'accès à l'éducation selon le sexe et le milieu social. L'accessibilité de l'éducation suppose que les États puissent « mettre en place des infrastructures éducatives, un réseau éducatif sur l'ensemble du territoire » et respectent les principes « d'égalité, de non-discrimination et d'équité entre les filles et les garçons » (article 13 du pacte, cité par Bidault, 2000 : 18). Ces conditions, comme on peut le constater, restent à réaliser au Bénin.

La deuxième difficulté concerne l'acceptabilité de l'éducation. Selon le pacte, « l'acceptabilité » signifie que « la forme et le contenu de l'enseignement, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, doivent être acceptables (par exemple : pertinents, culturellement appropriés et de bonne qualité) pour les étudiants ». Mais cela exige de la part des États de « faire en sorte que l'éducation convienne du point de vue culturel aux minorités et aux peuples autochtones et qu'elle soit de bonne qualité pour tous » (Bidault, 2000 : 36). Ce principe n'est pas respecté d'une part, à cause de la faiblesse des effectifs qui acquièrent réellement les connaissances que le système éducatif est censé transmettre et d'autre part, du fait du désintérêt manifesté vis-à-vis des éléments culturels (notamment linguistique) des autochtones.

Un système déconnecté du contexte : la question de l'adaptabilité

L'efficacité externe mesure « la capacité d'un système éducatif d'adapter le niveau et le type de compétence de ses sortants aux besoins du marché du travail » (Orivel, 1995 : 192). Pour Coombs (1989), elle concerne plus largement la réponse éducative apportée par rapport à l'ensemble des besoins identifiés dans l'environnement. C'est partir de cette approche plus large que l'on appréhende ici l'adaptabilité du système éducatif au Bénin. Pour répondre à cette condition, « l'enseignement doit être souple de manière à pouvoir être adapté aux besoins de sociétés et de communautés en mutation, tout comme aux besoins des étudiants dans leur propre cadre social et culturel » (Bidault, 2000 : 37).

La difficulté à tenir compte des réalités sociales et culturelles ?

L'inadéquation du système éducatif par rapport aux réalités culturelles est souvent évoquée comme étant l'un des principaux problèmes de l'éducation au Bénin. Un rapport de l'Unicef mentionne à ce sujet que l'école léguée par la colonisation, et insuffisamment réformée, est coupée de la réalité culturelle et sociale de la majorité de la population. Hormis une minorité de citoyens des couches privilégiées, les Béninois considèrent encore souvent l'école comme « la chose du blanc ». Cette école peut certes leur ouvrir quelques portes, leur permettre d'apprendre le français, langue indispensable dans les rapports avec l'administration, mais elle ne leur permet pas de se l'approprier (Unicef, 1994 : 90). Pour le centre Panafricain de Prospective Sociale (CPPS), « en se comportant comme une enclave dans la société globale, le système éducatif fonctionne sans tenir compte des aspira-

tions réelles de la communauté, sans prendre appui sur les ressources culturelles du milieu » (CPPS, 1989). L'école est donc perçue comme un phénomène urbain et exceptionnel, réservé à une minorité de couches privilégiées. Cependant, si cette école éloigne les individus de leur culture d'origine, elle tend à servir de ciment aux intellectuels qui se réfèrent à cette culture importée transmise par le système scolaire pour surmonter les différences entre cultures d'origine, comme l'a montré Quenum (1993). Cette culture importée et commune leur permet de comprendre certains éléments de la vie sociale (la démocratie, les droits des citoyens, les rapports avec l'administration, etc.) qui échappent à leurs concitoyens non scolarisés. L'observation de la vie politique et administrative, faite en français (discours politiques, débats parlementaires, panneaux d'information dans l'administration, etc.), permet de considérer qu'elle est accessible en premier lieu à la population scolarisée laquelle représente à peine 30 % de la population totale. Si l'on considère de plus, le peu d'intérêt accordé par le système éducatif aux éléments culturels autochtones, on peut en déduire que l'adaptabilité du système éducatif n'est que partielle puisque seule une partie de la population, principalement urbaine, est concernée par les aspects modernes de la vie sociale.

Dans la perspective d'une adaptation du système éducatif aux réalités culturelles des pays africains, l'idée de relier « éducation et travail productif » a suscité, dans les années 1970, l'engouement des dirigeants en tant qu'axe de réforme pertinent des systèmes éducatifs coloniaux (Deblé, 1994⁸). Ainsi, entre 1975 et 1990, le Bénin a entrepris une réforme dite de l'« École nouvelle » dont l'un des axes était la création de coopératives scolaires pour assurer notamment l'autofinancement des écoles. Les élèves étaient alors impliqués dans des tâches de production et assuraient l'entretien des écoles et de l'environnement (réparation des routes, désherbage, badigeonnage des murs, etc.). Selon Zèvoudou, l'auto-financement espéré n'a jamais existé et, en l'absence de contrôles, les élèves étaient utilisés comme main d'œuvre sur des domaines privés et les gains des coopératives détournés à d'autres fins (Zèvoudou, 1993). Par ailleurs, les coopératives scolaires ont aussi souffert du manque de formation des enseignants pour en assurer l'organisation, ce qui explique que les heures qui y étaient consacrées ont pris l'allure de récréation. Actuellement, ces objectifs sont absents de la nouvelle politique de l'éducation⁹ au profit d'une excellence de type intellectuel. Compte tenu des réalités contextuelles notamment la prépondérance d'un secteur informel au sein duquel l'accès à l'emploi ne requiert pas de niveau de diplôme particulier on peut s'interroger sur la pertinence d'une telle politique, notamment en référence au critère d'adaptabilité, cela d'autant plus que la priorité accordée à l'excellence intellectuelle ne faisait pas l'unanimité.

⁸ Cette initiative a fait l'objet d'une conférence internationale à Brazzaville en 1978. Selon Deblé, en dépit de la richesse des communications et du soutien d'organisations comme l'Institut panafricain de développement (IPD), l'Institut culturel africain (ICA), l'Unesco, le PNUD, le BIT et la FAO, les résultats escomptés n'ont pu être atteints tant les débats étaient pauvres (Deblé, 1994 : 22).

⁹ Définie dans les actes des états généraux de 1991 puis dans d'autres documents officiels comme le rapport de la table ronde de 1996

L'avis des acteurs sur les insuffisances du système...

Selon les acteurs interrogés, le système éducatif béninois est un héritage colonial adapté aux besoins du colonisateur qui n'a pas été adapté aux besoins des béninois. Les contenus d'enseignement sont très théoriques, peu professionnalisés et déconnectés des réalités culturelles¹⁰, par conséquent, inadaptés aux réalités de l'emploi¹¹. Cependant, malgré ces insuffisances, l'instruction qu'on y reçoit reste perçue comme nécessaire aux jeunes pour participer à la vie sociale. Elle permet l'apprentissage de la langue française indispensable pour communiquer avec des compatriotes d'ethnies différentes ou avec les habitants des pays francophones voisins. Elle permet aussi l'accès à la science et à une culture générale permettant ainsi, d'une part, de développer la capacité de discernement et de choix, d'autre part, de se situer par rapport au reste du monde¹². Enfin, elle favorise le changement des mentalités vis-à-vis de certaines pratiques sociales rétrogrades¹³. Pour résumer, on peut considérer que pour les acteurs interrogés, la scolarisation permet aux individus de s'inscrire dans la modernité et de participer au futur en accédant aux compétences que cela requiert (esprit critique, connaissances des sciences, de la lecture, de l'écriture, du calcul, etc.). Cependant, en ce qui concerne l'insertion professionnelle, sociale et culturelle, l'intervention d'autres structures s'impose.

...et les dispositifs susceptibles de les compenser

Les associations de jeunesse et les ateliers d'apprentissage sont cités principalement comme étant des structures complémentaires du système scolaire lorsqu'il s'agit d'assurer l'insertion sociale et culturelle des individus. Les premières sont considérées comme des « lieux de formation et d'action » jouant tout à la fois un rôle de « tremplin » ou de « relais des pouvoirs publics » dans l'action en direction des jeunes, et un rôle « complémentaire » ou « alternatif » au système scolaire : « là où l'État est défaillant, les associations de jeunes, les ONG sont là pour combler » (SAL, Club des vacanciers). Au Bénin, des études montrent également que les associations de jeunesse apportent une réponse éducative adaptée aux besoins du contexte (Baba-Moussa, 2003b). Les seconds, les ateliers d'apprentissage, quant à eux sont considérés comme étant aptes à offrir une formation adaptée à l'insertion professionnelle des individus. Le cursus idéal pour une telle insertion serait une scolarisation minimale (niveau premier cycle du secondaire) suivie de l'apprentissage d'un métier dans un atelier. Akpaka et Gaba (1992) montrent aussi dans une étude que pour bon nombre d'apprentis et leurs parents, il est préférable de réduire la

¹⁰ « L'école véhicule la science alors que nous, on se réfère à la nature » (AA, MJSL), « s'il y a quelque chose que nous déplorons au niveau de notre système, c'est de former des jeunes qui n'arrivent plus à s'intégrer à leur milieu. » (ZG, MEN.)

¹¹ « L'université a formé beaucoup de cadres qui ont des difficultés à trouver un emploi ou pour s'insérer dans le tissu social. » (BG, Association JPDC.)

¹² « S'il n'y avait pas eu de scolarisation, on n'aurait pas su que l'Afrique a été en retard ou bien absente de la révolution agraire. » (KC, MJSL.)

¹³ « L'éducation que j'ai reçue à l'école m'a aidé à mieux gérer mes ressources. Il y a certains qui ne font pas la part des choses. Ils gagnent des sous et ils les engloutissent dans des cérémonies. L'éducation que j'ai reçue m'a permis de savoir qu'il faut laisser quelque chose de côté pour la santé, pour le manger, pour les réalisations. » (KJ, Association Minonkpo.)

scolarisation – qui débouche souvent sur le chômage – au minimum nécessaire pour acquérir des rudiments de français et de calcul, puis de se former à un métier dans un atelier. Dans ce sens, Orivel montre que les artisans issus des ateliers du secteur informel qui ont acquis un certain niveau scolaire s'inséraient et géraient mieux leurs ateliers (Orivel, 1995 : 190). D'autres dispositifs sont évoqués de façon moins importante comme les centres d'alphabétisation, les coopératives agricoles, les mouvements religieux ou la famille. Si cette dernière peut être considérée comme la structure de base de toute éducation, on peut s'interroger sur la place accordée dans les politiques nationales d'éducation, aux autres dispositifs cités qui, pourtant, apportent une réponse adaptée à la demande d'éducation dans un contexte caractérisé par l'importance du monde rural, l'analphabétisme, l'emploi agricole ou informel, etc. (Ahlin, 2000 ; Baba-Moussa, 2002). La réalisation du droit à l'éducation en tant que droit culturel ne suppose-t-elle pas la prise en compte de ces dispositifs au même titre et à côté du système scolaire en tant que véritables acteurs de l'offre d'éducation ?

Vers une organisation adaptée à la réalisation du droit à l'éducation

Partir des besoins en éducation tels que perçus par les acteurs. . .

Les conceptions des acteurs au sujet des besoins d'éducation propres à l'environnement béninois peuvent se résumer à travers quatre catégories.

Premièrement, une formation (de type intellectuel ou pratique) débouchant sur une insertion professionnelle adaptée à la complexité du secteur économique : importance de l'agriculture et prépondérance du secteur informel sur le secteur moderne. Elle constitue une condition essentielle pour permettre aux jeunes de satisfaire leurs besoins de subsistance et de trouver leur place dans la société : « Après la formation, les jeunes n'ont pas de travail, il y a le chômage » (KAR, ministère de la Jeunesse), « Je crois que c'est le problème du pain qui est fondamental, chez nous au Bénin. » (SAN, responsable d'association.)

Deuxièmement, l'insertion sociale et culturelle qui suppose de prendre en compte autant les éléments de la vie moderne que ceux liés aux cultures locales. L'enracinement culturel entre tradition et modernité est l'un des principaux problèmes de jeunes : « les jeunes sont désemparés au niveau culturel ; non seulement ils ne peuvent plus avoir leur pied dans la tradition mais ils n'ont pas non plus d'ouverture pour aller au-delà » (ZG, CAEB¹⁴). Il en découle des difficultés à prendre des responsabilités (évoqués par les plus âgés) ou encore des conflits de générations avec les plus âgés. Attachés aux traditions et détenant encore souvent le pouvoir économique, ces derniers considèrent les jeunes comme des irresponsables : « Mes enfants n'acceptent pas la rude éducation que je leur donne [...]. Voilà la société africaine actuelle qui n'a plus rien à voir avec celle de ses aînés et c'est dommage » (KF, responsable d'association, la cinquantaine). À l'opposé, les jeunes, empreints de cultures étrangères (par l'école, les médias, les voyages, etc.) cherchent leur place dans la sphère économique et sociale et reprochent aux aînés de les exclure : « ce sont les jeunes

¹⁴ CAEB : Conseil des activités éducatives du Bénin.

qui disposent encore d'une certaine force pour pouvoir travailler [...] ; mais quand il y a un gâteau ou un sac de riz, vous ne trouverez que les vieux pour se les partager » (CT, association Humanité, 34 ans). Partant de là, l'éducation devrait viser à recréer le lien social entre les générations.

Troisièmement, les besoins d'éducation liés au contexte de précarité propre aux pays en développement marqués notamment par l'insuffisance d'infrastructures : d'une part, les infrastructures socio-éducatives, de loisirs, de santé, etc. (« vous imaginez, une grande ville comme Porto-Novo, n'a pas un véritable service culturel, ni même une seule bibliothèque municipale » AI, Association Carrefour), d'autre part, ceux liés à l'aménagement du territoire (routes, accès à l'électricité et à l'eau potable, etc.). Dans un tel contexte, l'éducation devrait permettre aux individus » de déterminer et de participer aux transformations nécessaires à leur bien-être.

Quatrièmement, les besoins d'éducation spécifiques du monde rural, notamment, les difficiles conditions de vie et de travail, l'exode rural, les mentalités rétrogrades, etc. : « la fameuse question de l'exode rural arrive à partir du moment où le système éducatif a fabriqué des dits évolués... c'est ça qui attire les autres vers la ville en pensant qu'il y a mieux en ville » (NB, Association Glégbè), « il y a par exemple des jeunes qui ne font rien et qui vont se mettre au bord de la route pour faire des fétiches et arnaquer les gens. D'autres enferment leurs femmes et les empêchent de sortir » (KJ, association Minonkpo).

La perception qu'ont les acteurs des besoins d'éducation propres à leur environnement montre bien, comme mentionné plus haut, que le système scolaire et universitaire n'apporte qu'une réponse partielle, ce qui suppose l'action complémentaires d'autres dispositifs.

...pour proposer une organisation adaptée à la réalisation du droit à l'éducation

Partant des besoins d'éducation identifiés ci-dessus, on a mené une étude sur les dispositifs cités par les acteurs comme étant complémentaires du système scolaire, en s'appuyant sur des documents existants et des entretiens avec les acteurs afin de déterminer leurs apports respectifs (Baba-Moussa, 2003a). Le tableau 2 synthétise les résultats de cette étude en présentant les dispositifs étudiés (première colonne), les individus concernés (deuxième colonne) et les besoins d'éducation auxquels ils répondent (troisième colonne). Il permet de faire certains constats intéressants.

Alors que l'école est en priorité un phénomène urbain (avec des taux de scolarisation assez faibles comme on l'a vu plus haut), les autres dispositifs permettent d'accueillir des jeunes issus de milieux différents, notamment les déscolarisés. Bien que l'effectif des jeunes concernés soit souvent difficile à déterminer, les chiffres disponibles montrent le poids de certains d'entre eux. Ainsi, selon le recensement général de la population, on estimait en 1997 à environ 145 000 le nombre d'apprentis dans le secteur non formel alors que l'enseignement secondaire (toutes filières confondues) comptait 132 675 élèves (MPREPE¹⁵, 1997). De même, selon Guévoédo, à la fin des années 1980, les coopérati-

¹⁵ MPREPE : ministère du Plan, de la Restructuration économique et des Petites et Moyennes Entreprises.

ves agricoles formaient chaque année en moyenne 35 000 jeunes ruraux non scolarisés ou déscolarisés (Guévoédo, 1988).

Ensuite selon les données de la troisième colonne du tableau, il apparaît que le système scolaire et universitaire – qui est la structure d'éducation privilégiée – contribue en priorité à la réalisation de deux catégories de besoins d'éducation (formation intellectuelle et pratique ; insertion dans la composante moderne de la société) sur les quatre identifiées. En revanche, les autres dispositifs contribuent en général à la réalisation de trois voire quatre de ces catégories (c'est le cas des associations de jeunesse par exemple).

Tableau 2 : Les caractéristiques des dispositifs et leurs contributions à l'éducation au Bénin

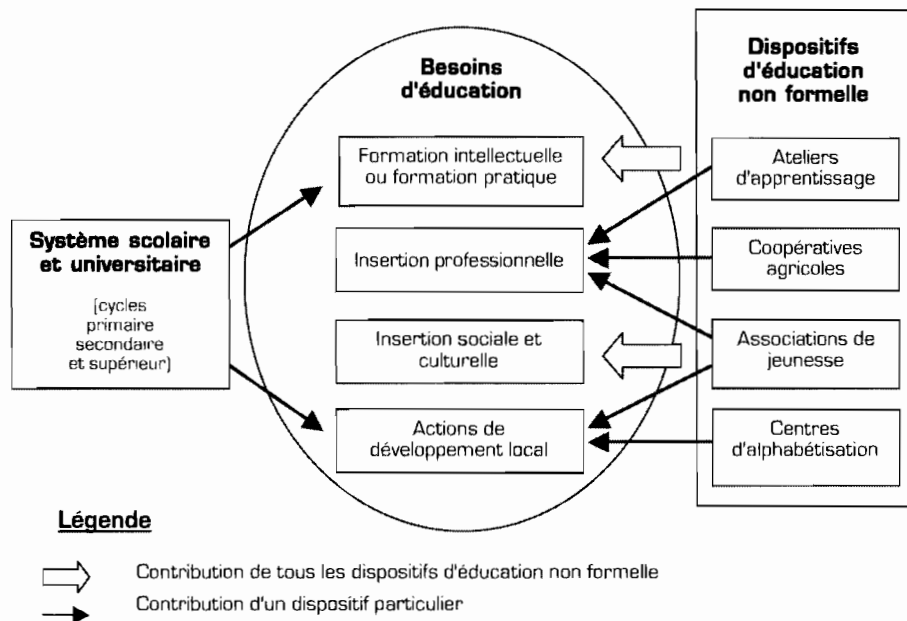
Dispositifs	Populations concernées	Réponse à la demande d'éducation
Système scolaire et universitaire	– 4-25 ans – Scolarisés – plutôt urbains	– Formation intellectuelle et pratique – Insertion dans la culture moderne
Ateliers d'apprentissage	– 8-30 ans (surtout 17-20) – déscolarisés, non scolarisés – urbains et ruraux	– Formation pratique – Insertion dans la culture locale – Insertion dans l'emploi informel
Associations de jeunesse	– sans limite d'âge – toutes origines sociales	– Formation intellectuelle et pratique – Insertion dans l'emploi formel et informel – Insertion culturelle locale et moderne – Activités de développement local
Centres d'alphabétisation	– 20 ans et plus – non scolarisés, déscolarisés – plutôt ruraux	– Formation à incidence professionnelle – Insertion dans la culture locale – Activité de développement local
Coopératives agricoles	– 12 et 30 ans – non scolarisés, déscolarisés – plutôt ruraux	– Formation pratique – Insertion emploi informel et mixte – Insertion dans milieu local – Activités de développement local

À partir de ces données, on peut considérer que le système scolaire et universitaire ne suffit pas à satisfaire la totalité des besoins d'éducation propres au contexte béninois.

Assurer le droit à l'éducation supposerait donc bien l'action conjointe de tous ces dispositifs. On propose de représenter le fonctionnement réel de l'éducation au Bénin sous forme du schéma ci-dessous avec, au centre, les besoins d'éducation identifiés et sur les côtés, les dispositifs qui contribuent à leur satisfaction : le système scolaire et universitaire (à gauche) et des dispositifs d'éducation non formelle (à droite). À partir de ce schéma, il est possible d'écrire que la mise en œuvre du droit à l'éducation suppose une organisation horizontale de l'éducation autour de ces dispositifs (considérés au même titre) en créant entre elles des passerelles plus formelles permettant aux indi-

vidus de construire leur parcours de formation et d'insertion sociale, culturelle et professionnelle en les utilisant de façon originale. Cependant, si ces dispositifs ont une autonomie relative de fonctionnement, reste qu'une éducation de base (au sens défini par la conférence de Jomtien, c'est-à-dire qui ne se limite pas à l'enseignement primaire) est nécessaire à la construction de ce parcours original.

Figure 1 : Proposition d'un schéma du fonctionnement réel de l'éducation au Bénin.



CONCLUSION

Si l'école (au sens large) conserve encore actuellement un rôle primordial en tant que structure d'éducation et de formation, peut-on s'en contenter dans les pays africains si l'on tient compte de la fonction de transmission culturelle de l'éducation et de la nécessité de réaliser pour tous, le droit à l'éducation ?

Les développements précédents autorisent à répondre par la négative.

En effet, l'école, en tant qu'institution héritée de la colonisation et malgré les tentatives d'adaptation ne peut répondre à toute la demande d'éducation. Elle accueille à peine 40 % de la jeunesse au Bénin (et dans la plupart des pays d'Afrique au sud du Sahara) ce qui signifie que plus de 60 % de cette jeunesse fréquente d'autres dispositifs (associations de jeunesse, ateliers d'apprentissage, centres d'alphabétisation, coopérati-

ves agricoles, etc.) qui contribuent à leur formation et à leur insertion sociale et culturelle. Par ailleurs, face d'une part, à une forte croissance démographique entraînant l'augmentation des effectifs scolaires, d'autre part, à une baisse des ressources publiques, l'État béninois ne peut assurer les dotations nécessaires au fonctionnement adéquat du système scolaire, ni l'accueil des « diplômés » qui en sortent sur le marché de l'emploi. Partant de cela, on peut considérer qu'il est réducteur de se limiter au seul système scolaire lorsqu'il s'agit de réaliser le droit culturel à l'éducation dans un pays d'Afrique subsaharienne comme le Bénin.

Le pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels envisage même la diversification des acteurs de l'éducation comme une des conditions de réalisation de ce droit. De même, des auteurs ont montré la nécessité de donner une place importante aux dispositifs d'éducation non formelle (Coombs, 1989 ; Baba-Moussa, 2002). Dans ce sens, on proposait dans un travail antérieur, l'idée d'aborder les problèmes de l'éducation dans les pays en développement plus en terme de « contexte d'action éducative » – au sens où Crozier et Friedberg (1993) définissent le « contexte d'action » comme relevant d'une forme plus diffuse d'action collective plutôt que de système éducatif (fortement empreint de la forme scolaire). Ceci permettrait d'aller vers une mise en synergie des actions du système scolaire, des associations de jeunesse, des ateliers d'apprentissages, des coopératives agricoles et des centres d'alphabétisation, en créant entre ces structures les passerelles nécessaires à la satisfaction des besoins d'éducatifs spécifiques de l'environnement béninois (Baba-Moussa, 2003). Cette idée pourrait alors constituer une alternative intéressante pour l'ensemble des pays francophones d'Afrique. Cependant, cette approche, proposée à partir du cas du Bénin, appelle des investigations similaires dans d'autres contextes nationaux africains afin, qu'à partir de la confrontation des expériences et sans pour autant viser l'uniformisation, des principes d'actions et des propositions cohérentes puissent émerger en vue de définir des solutions nouvelles pour sortir de la crise de l'éducation en Afrique. Cette dernière reste une crise dans « la crise mondiale de l'éducation » puisque les solutions actuelles visent souvent le rattrapage des performances (taux de scolarisation, de réussite, etc.) des systèmes éducatifs occidentaux qui subissent pourtant eux aussi la crise.

BIBLIOGRAPHIE

- BABA-MOUSSA A.R., *Éducation et développement au Bénin*, Lille, Presses universitaires du Septentrion, 2002.
- BABA-MOUSSA A.R., « Système éducatif ou contexte d'action éducative : quelle organisation de l'éducation pour répondre aux exigences du développement ? », *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 36, n° 3, 2003a, p. 103-130.
- BABA-MOUSSA A.R., « Associations de jeunesse au Bénin », *Agora*, n° 32, 2003b, p. 108-119.
- BIDAULT M., « Le droit à l'éducation devant le comité des droits économiques, sociaux et culturels », in FRIBOULET J.-J., LIECHTI V., MEYER-BISCH P. (dir.). *Les Indicateurs du droit à l'éducation*, Fribourg, Berne, BYLL-CATARIA A., « L'éducation non formelle en Afrique subsaharienne », in FRIBOULET J.-J., LIECHTI V., MEYER-BISCH P. (dir.). *Les Indicateurs du droit à l'éducation*, Fribourg, Berne, 2000, p.197-204.
- Coombs P., *La Crise mondiale de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck, 1989.
- CUCHE D., *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découverte, 1996.
- DEBLÉ I., « Différenciations ou uniformisation ? », *Afrique contemporaine*, n° 172, 1994, p. 9-30.
- DELORS J., *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, éditions Unesco/ Odile Jacob, 1996, 312 p.

- DURAND-PRINBORGNE, « De l'instruction au système éducatif », in *Cahiers français*, n° 249, 1991, p. 1-8.
- FORQUIN J.C., *École et culture*, Bruxelles, De Bock, 1989.
- FRIBOULET J.-J., LIECHTI V. et MEYER-BISCH P. (dir.), *Les Indicateurs du droit à l'éducation. La mesure d'un droit culturel*, Commission nationale pour l'Unesco – IIEDH – Chaire d'histoire et de politique économique de l'université de Fribourg, Berne, Fribourg, 2000.
- GUÉVOËDO N.G., *Le Mouvement coopératif et le développement rural en République Populaire du Bénin*, Douala, INJS, 1988.
- GOUDA S., *Analyse organisationnelle des APS dans un pays d'Afrique noire francophone : la République populaire du Bénin*, Thèse de doctorat STAPS, Grenoble 1, 1986.
- GOUNONGBÉ A., « Échecs scolaires et acculturation en Afrique noire », XI^e colloque Adméc Europe, Grenoble 2, 1996.
- HCF, *La Francophonie et les sociétés africaines*, Actes de la XI^e session, 14-15-16 février 1995.
- HOUSSAYE J., « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la formes scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 125, 1998, p. 95-107.
- LAVILLE J.-L. et SAINSAULIEU R., *Sociologie des associations, des organisations à l'épreuve du changement social*, Paris, phase de Brouwer, 1997.
- MEN, *Table ronde, secteur éducation*, Cotonou, MEN-MPREPE, 1996.
- MINGAT A. et WINTER C., « L'Éducation pour tous en 2015 », *Finance et développement*, vol. 39, n° 1, 2002, p. 32-35.
- MONJO R., « La forme scolaire dans l'épistémologie des sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 1998, n° 125, p. 83-93.
- OULAI D. et PEANO S., *La Dépense d'éducation au Bénin*, Paris, Unesco-IIEP, 2000.
- ORIVEL F., « Crises de l'éducation en Afrique : éléments de diagnostic », *Afrique contemporaine*, 1994, n° 172, p. 33-50.
- ORIVEL F., « Problèmes et perspective des systèmes éducatifs », in VERNIÈRES M. (ed.), *Ajustement, éducation et emploi*, Paris, Economica, 1995, p. 185-222.
- ORIVEL F., « L'éducation dans le monde. État des lieux et perspectives », *Revue internationale de l'éducation*, n° 22, 1999, p. 23-39.
- OURO SAMA T., *Quelle alternative pour l'école togolaise ? Une analyse de la crise scolaire au Togo*, Thèse de doctorat en Sociologie, Montpellier 3, 1994.
- QUENUM J.-C., *Interactions entre systèmes éducatifs traditionnel et moderne dans la dynamique du développement au Bénin*, Thèse de doctorat Sciences de l'éducation, Paris 1, 1993.
- RIVIÈRE C., *Introduction à l'anthropologie*, Paris, Hachette, 1995.
- RWEHERA M., *L'Impossible développement de l'enseignement dans les pays les moins avancés*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Caen, 1998.
- SACK R., « Quelle éducation pour quel développement ? », *Afrique contemporaine*, n° 172, 1994, p. 68-74.
- SCHUERKENS U., *Le Développement social en Afrique contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- SECK P.I., *La Stratégie culturelle de la France en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1993.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Table ronde de l'Éducation*, Cotonou, MEN, 1996.
- UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris, Unesco, 2000.
- UNICEF, *Enfant et femmes, avenir du Bénin*, Cotonou, Unicef, 1994.
- VINCENT G., *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*, Lyon, PUL, 1994.
- YAO N'GUESSAN E., *Les Exclus de l'école*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, université Strasbourg 2, 1993.
- ZÉVOUNOU I., « L'éducation et le travail productif dans l'enseignement de base comme stratégie de formation pour l'auto-emploi », in CAILLODS F. et al. (dir.) *L'Éducation, l'emploi et la planification*, Cotonou, IIEP- Unesco, 1993, p. 125-141.

LE DROIT À L'ÉDUCATION DANS SA LANGUE MATERNELLE : EXEMPLES DU TOGO, GHANA ET MEXIQUE ET CAS PARTICULIER DE L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Amah d'ALMEIDA

Professeur de mathématiques, université de Lomé, Togo

K. Anani EDJOH

Professeur d'Ewé à l'École normale d'instituteurs, Lomé, Togo

Dominique VELLARD

*Maître de conférences, Centre François-Viète d'histoire des sciences
et des techniques, université de Nantes*

Le droit à une éducation spécifique, souvent occulté par le thème du droit à l'Éducation pour tous, mais reconnu dans le « projet de déclaration universelle des droits des peuples autochtones » adopté en 1991 par le conseil économique et social de l'Organisation des Nations Unies, est devenu un thème central des revendications des organisations indigènes. En effet, comme le rappelle l'avant-propos collectif du numéro 22-23 de la revue *Ethnies* (collectif, 1998), « Repenser l'école. Témoignages et expériences éducatives en milieu autochtone », les témoignages concordent pour rappeler les effets dévastateurs, pour les individus comme pour les peuples concernés, d'un enseignement fondé sur la stigmatisation, la négation, voire la diabolisation des cultures indigènes. Mise en œuvre par les États coloniaux, des missions d'évangélisation ou des gouvernements « progressistes », la prétention à arracher les peuples autochtones à leur « arriération » a donné naissance à des programmes assimilationnistes menés dans la langue des colonisateurs ou, dans le cas des missions, à un enseignement mené dans la langue indigène mais accompagné d'une dévalorisation radicale de la culture – et bien évidemment, de la religion – autochtone. Le « droit à la langue » a été l'une des premières revendications en matière d'enseignement. Pour autant l'expérience a montré que l'enseignement dans la seule langue vernaculaire ne suffit pas à garantir une prise en compte de la culture locale, mais qu'il peut être un moyen de maintenir un peuple dans un certain isolement pour mieux assurer une tutelle missionnaire ou autre. Selon un dirigeant d'une école mapuche à Santiago (Chili), « Dans toutes les écoles qui essaient d'enseigner en langue mapuche, qu'elles soient catholiques, évangéliques ou laïques, on cherche avant tout la transformation du Mapuche,

en utilisant sa propre langue » (Collectif, 1998 : 11). La langue dominante, l'écriture, l'école peuvent apparaître comme des leviers, des moyens à conquérir pour transformer les rapports de domination. C'est donc significativement un enseignement bilingue et biculturel qui a été le plus souvent réclamé par les peuples. Nous examinerons comment ce « droit à la langue » s'est posé dans deux pays africains partageant une de leurs langues en commun : l'éwé, mais colonisés l'un par la France : le Togo, l'autre par la Grande-Bretagne : le Ghana. Ces deux pays colonisateurs, souvent vus comme ayant eu des politiques linguistiques coloniales opposées, ont-ils imprimé une manière d'enseigner différente dont les traces seraient encore visibles aujourd'hui ? Nous contrasterons ces deux expériences avec celle du Mexique dont la colonisation par les Espagnols fut beaucoup plus ancienne et nous noterons une similitude dans la politique linguistique des puissances coloniales.

Si la langue est naturellement perçue dans son lien avec la culture, l'apprentissage des mathématiques est, lui, souvent perçu comme un apprentissage « technique » voire mécanique, indépendant de la langue et de la culture. Nous verrons qu'au contraire il est intimement lié à la langue. Ceci est d'extrême importance pour l'éducation scientifique et donc la capacité à comprendre, maîtriser et contribuer à développer les technologies modernes.

POLITIQUE LINGUISTIQUE COLONIALE DANS LES ÉCOLES DU TOGO

Le Togo, au travers de son histoire, a successivement connu les colonisations allemande, anglaise mais surtout française. Ces différents États colonisateurs ont diversément apprécié le droit qu'ont les peuples colonisés d'être aussi éduqués dans leurs propres langues.

Le besoin d'éduquer en langues maternelles est né très tôt chez les missionnaires allemands qui se sont rendu compte qu'il leur était difficile, voire impossible, de faire passer le message chrétien en leur langue. Ainsi, apprendre les langues togolaises afin d'alphabétiser les populations dans celles-ci, devint une priorité. Des tentatives notoirement entreprises par les Allemands et ensuite poursuivies par les missionnaires français eurent lieu au sud et au nord du pays où des écoles confessionnelles à cycle complet (cours préparatoire, cours moyen) ont existé et où des langues togolaises ont été utilisées comme langues d'enseignement, la langue étrangère n'étant introduite qu'à partir de la troisième année. Ce fut surtout le cas de l'éwé parlé au sud du Togo et en partie au Ghana, au Bénin et dans une moindre mesure le *tem* et le *kabiyè* (langues du Nord).

À cette époque, la christianisation a d'abord touché le sud du Togo et la région de la Volta au Ghana, ce qui a permis un foisonnement de textes en *éwé* et la traduction très tôt de la bible dans cette langue. Si les missionnaires allemands puis français ont mené des recherches sur les langues togolaises aux fins de christianisation des populations, l'éducation religieuse entreprise par ceux-ci n'a pas toujours permis une insertion harmonieuse de l'enfant dans son milieu culturel. Cette éducation, conçue pour changer

les mentalités et ouvrir à une nouvelle vision des choses, dut souvent s'opposer et anéantir des coutumes et traditions séculaires autochtones.

Les tentatives d'éducation dans les langues maternelles mentionnées plus haut vont malheureusement décroître avec le système éducatif français mis en place après le départ des Allemands. Caractérisé par la suppression des langues togolaises comme langues d'enseignement et comme langues de communication, ce système est à l'origine de bien de malaises qui traumatisent encore la société togolaise. Le français devint la seule langue d'enseignement. Rappelons à ce propos l'article 3 du décret présidentiel français paru au journal officiel de l'AOF¹ le 31 janvier 1938 : « L'enseignement doit être donné exclusivement en langue française. L'emploi des idiomes indigènes est interdit. »

Cet article, comme on le voit, a sonné le glas de quelques expériences pédagogiques injustement oubliées de nos jours et a consacré, pour un temps très long, la primauté d'un enseignement importé, fondé sur le transfert pur et simple des modèles didactiques français. Ceux-ci ont abouti aux résultats que beaucoup déplorent aujourd'hui. L'application de cet article dans les écoles s'est matérialisée par le fameux « signal », objet qu'on suspendait au cou de l'élève surpris en train de parler sa langue maternelle et qui donnait lieu à des réprimandes, punitions ou corvées. Ainsi la conversation en langues maternelles était rigoureusement interdite dans l'enceinte scolaire (cour de récréation comprise) et au cours des activités périscolaires. Les élèves qui ne pouvaient pas exprimer leur pensée dans la langue étrangère (la très grande majorité) se résignaient donc au silence.

Ainsi, furent façonnés, selon qu'ils aient fréquenté l'école confessionnelle ou l'école publique, deux types d'individus aux comportements et mentalités différents. L'élève ayant fait sa scolarité dans une école confessionnelle maîtrise sa langue. Il sait l'écrire et la lire avec aisance et peut échanger des correspondances. Enraciné dans son milieu, il est en mesure de résoudre les problèmes relatifs à ce dernier et respecte les traditions, les interdits et les coutumes authentiquement fondés. Il fait figure d'homme lettré et assume diverses fonctions dans le village, notamment celles de secrétaire du chef, d'assesseur et d'interprète auprès du tribunal coutumier. Par contre, l'enfant ayant passé sa scolarité dans une école publique est coupé de sa communauté. De retour dans son milieu, il accuse un déphasage. Son langage présente des vides qu'il remplace par des mots français. Il utilise l'alphabet français pour écrire sa langue (quand il l'écrit) bien qu'il n'arrive pas à mettre convenablement les tons.

Aujourd'hui encore il est alarmant de constater combien les idées héritées de cette période coloniale persistent et refont surface. Peu de personnes instruites comprennent en effet le bien fondé de l'enseignement des langues locales et portent un regard rénovateur sur celles-ci. Beaucoup d'intellectuels sont en fait analphabètes au regard de leurs langues maternelles et très peu sont en mesure de traduire dans ces langues les grandes idées sur la pandémie du SIDA, le développement agricole, le commerce, l'industrie, le transport, la médecine ou les médias. On conçoit qu'un développement

¹ Afrique occidentale française.

endogène soit difficile à atteindre dans une telle situation. Le constat est amer. Les populations, analphabètes, sont laissées pour compte et ne bénéficient pas comme il se devrait des retombées des découvertes qui sont faites dans le monde.

POLITIQUE LINGUISTIQUE COLONIALE DANS LES ÉCOLES DU GHANA

Quelle a été la situation dans un pays voisin, le Ghana, qui partage avec le Togo une population de langue *éwé* mais qui a été colonisé, lui, par les Anglais ?

Une impression générale prévaut dans les milieux intellectuels africains francophones selon laquelle la politique linguistique appliquée dans les territoires anciennement administrés par la Grande-Bretagne était systématiquement favorable au développement des langues africaines et à leur utilisation dans le système scolaire. En fait, la situation au fil du temps a été beaucoup plus complexe ainsi que nous le montre Hurel (1975) en analysant le rapport Barnard de 1957 sur l'utilisation de l'anglais comme véhicule d'enseignement dans les écoles de la Côte de l'Or. Une connaissance de l'histoire et de la culture des différentes communautés en présence en Côte de l'Or et une compréhension des rapports de force économiques et politiques qui les régissaient sont nécessaires pour un jugement correct du rapport. Jusqu'aux années cinquante en effet, le Nord, l'Ashanti et le Togo sous mandat britannique constituaient des unités administratives distinctes, avec un statut politique plus ou moins adapté aux circonstances de leur passage sous domination britannique (la colonie de la Côte de l'Or vers 1850, l'Ashanti vers 1890, le Nord vers 1905 et l'ancien Togo allemand, sous mandat, à l'issue de la première guerre mondiale). D'autant qu'en ce qui concerne la Côte, les premiers contacts politiques, commerciaux et culturels remontent à 1471.

La variation dans le temps et dans l'espace de cette colonisation a sans doute joué dans le retard relatif du développement de l'enseignement dans les zones du Nord et de l'Ashanti, retard devenu une source de revendications populaires. Jusqu'en 1957, la Côte de l'Or ne constituait donc pas encore une nation au sens classique du terme mais une entité géographique et humaine définie de façon parfaitement arbitraire par la puissance coloniale. Sur le plan intérieur, on comptait un grand nombre de communautés dont certaines sont toujours jalouses de leurs spécificités culturelles, linguistiques et politiques.

Du côté colonial britannique, la politique linguistique poursuivie n'était homogène ni dans le temps ni dans l'espace et reflétait un pragmatisme en fréquente opposition avec les autorités des sociétés missionnaires. Du point de vue officiel, on constate une alternance de points de vue en ce qui concerne la place et le rôle donnés respectivement à l'anglais et aux langues locales. L'importance et la pertinence de l'expérience acquise par les Britanniques, notamment aux Indes, ont largement influencé le point de vue gouvernemental à Londres. En Côte de l'Or, c'est la thèse de Lord Macaulay qui l'emporte dans les milieux officiels : l'objectif est « d'assurer une diffusion de l'anglais « grammatical », en tant qu'agent le plus important de la « civilisation ». Cette thèse qui se reflète dans les textes législatifs concernant l'enseignement depuis 1872 se perpétuera

certainement jusqu'en 1947, date de la rédaction du rapport confidentiel de D. P. Abraham dont l'attitude est extrêmement négative vis-à-vis des langues africaines et sans doute jusqu'en 1957. En contraste, si la politique linguistique des autorités coloniales était plutôt favorable à l'anglais, on peut affirmer que les sociétés missionnaires, à l'exception des méthodistes et des catholiques, militaient pour l'utilisation des langues locales face aux pressions exercées par les parents d'élèves eux-mêmes. Les missionnaires de Bâle, souvent d'origine alémanique et à l'anglais incertain, donnèrent un rôle important au *ga*, à l'*éwé* et à l'*akwapim-twi* dans leur œuvre d'évangélisation et dans l'enseignement technique. L'argument central développé par Westermann – lui-même missionnaire puis linguiste éminent –, justifiant la politique de Bâle est qu'en assurant une place privilégiée aux langues africaines dans l'enseignement (surtout primaire) et en les développant, on évite l'aliénation culturelle des élèves puis des adultes en sauvegardant « l'âme collective de la population concernée ». Tout groupe humain doit pouvoir exercer son droit fondamental à préserver le patrimoine hérité des ancêtres.

Le rôle et la contribution des différentes sociétés missionnaires travaillant sur la Côte depuis 1471 furent très diversement perçus par les élites africaines. En effet, pour eux et contrairement à Westermann, la valorisation et la pérennité de « l'âme collective africaine » reposaient, dans une large mesure, sur le respect des institutions ancrées dans des usages et des croyances authentiques du terroir. Leur réaction à l'évangélisation des élèves de l'enseignement primaire par le truchement d'une langue africaine qui n'est pas nécessairement la langue maternelle fut assez critique. Nkrumah, par exemple, reconnaissait les services rendus par l'enseignement libre mais son gouvernement voulait reprendre le système en main et instaurer de nouvelles normes éducatives conformes à l'idéologie de son parti. Par le plan de développement accéléré de l'enseignement en 1951, l'équipe ministérielle de Nkrumah visait un double objectif prioritaire : le développement rapide des structures économiques et sociales du territoire et le renforcement de l'unification du pays. Les populations urbaines et rurales exigeaient non seulement l'expansion rapide du système scolaire, mais également l'adoption de l'anglais comme langue d'enseignement car la maîtrise de l'anglais constituait, pour les parents, la clef décisive et non ambiguë de la promotion sociale et économique de leurs enfants. C'est en tenant compte de tout cela que le gouvernement Nkrumah prépara un plan avec non seulement des visées quantitatives, mais également de nouvelles orientations pédagogiques et culturelles : susciter un esprit civique chez les écoliers, assurer une alphabétisation permanente en anglais et en vernaculaire, recommander l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement dès la première année de l'école primaire. Le but visé était une expansion rapide de l'enseignement secondaire, clef de l'africanisation des cadres. Cet enseignement secondaire se faisant en anglais, il devenait nécessaire de renforcer la qualité de l'enseignement de cette langue dans le primaire afin d'assurer une bonne performance dans le secondaire. Une discussion serrée s'engage entre les politiques africains, l'administration centrale, les services pédagogiques de l'enseignement religieux et leurs collègues de l'enseignement public sur « la question de l'efficacité relative de l'anglais et du vernaculaire comme véhicules d'enseignement dans le primaire ». Le plan de développement accéléré aboutit au compromis suivant :

- l'enseignement doit être effectué dès le début dans la langue africaine locale ;
- l'anglais doit être enseigné comme sujet dès le début de la scolarité ;
- une période de transition sera aménagée, à partir de la 4^e année, moment où l'anglais remplacera progressivement la langue africaine comme véhicule d'enseignement ;
- pendant les deux dernières années du cycle primaire, l'anglais est le seul véhicule d'enseignement, la langue africaine est au programme, comme matière.

Cette réforme se heurte à de nombreux problèmes et est sévèrement critiquée par certains. J. Berry, dans un rapport Unesco de 1953, écrit ainsi que « la décision de remplacer dès que possible la langue vernaculaire par l'anglais comme véhicule d'enseignement n'avantage que les élèves de l'enseignement secondaire, au détriment de leurs camarades plus nombreux et moins fortunés dont les études s'achèvent au degré primaire ». Il ajoute, de façon pragmatique, que « si contestable qu'elle puisse nous paraître, la décision du Gouvernement de la Côte de l'Or ne rencontrera probablement pas d'opposition sérieuse. Dans les milieux nationalistes, il est habituel de s'enthousiasmer pour la langue maternelle. Mais cet enthousiasme – fort sincère au demeurant – est en grande partie verbal : tant que l'anglais restera la langue du gouvernement, il sera difficile à un père qui a de l'ambition pour ses fils de prendre au sérieux sa langue maternelle. Cette attitude ambivalente, commune à beaucoup d'africains instruits, s'oppose, plus que tout autre facteur, au développement des langues et des littératures vernaculaires. »

En 1954, préoccupés par une détérioration des résultats en général, et par le mauvais niveau de compétence en anglais des élèves en classe terminale du primaire, craignant ainsi de retarder l'africanisation accélérée des cadres, le premier ministre de l'éducation définit à nouveau l'objectif à atteindre pour l'indépendance : l'utilisation exclusive de l'anglais comme langue d'enseignement pour l'ensemble du cycle scolaire. Ce fut une levée de boucliers chez les éléments conservateurs du corps enseignant, notamment dans le secteur scolaire privé, d'obédience religieuse. Une commission d'enquête, présidée par G.L. Barnard, détaché de l'université de Londres, fut donc créée afin d'« étudier le problème et de présenter des recommandations ». Après six mois de travail d'enquête intensif (63 écoles étudiées à travers le pays, 3 000 questionnaires diffusés, 1 700 réponses reçues et analysées, examen oral et écrit de 2 500 élèves du cycle primaire), la commission parvint aux conclusions suivantes : il est considéré comme naturel et juste que les élèves puissent être scolarisés dans leur langue maternelle; par ailleurs le souhait des parents désirant que leurs enfants apprennent aussi parfaitement que possible l'anglais, langue de promotion économique, ne peut être ignoré. Il est aussi reconnu que les résultats obtenus par les enfants en apprenant une nouvelle langue sont directement liés à la qualité de l'enseignement et qu'en 1956 la majorité des instituteurs n'est pas compétente pour assurer l'utilisation de l'anglais comme véhicule d'instruction. Des témoignages sont aussi apportés sur les problèmes particuliers présentés par les classes polyglottes, par le manque de textes en langues africaines, par les difficultés psychologiques des enfants devant faire

face à un enseignement en langue étrangère, enfin sur les incidences culturelles. Il suggère également le besoin de recherches à long terme sur ces points. Pourtant, jusqu'à ce jour, ce travail remarquable n'a jamais été poursuivi à intervalles réguliers pour infirmer ou confirmer les résultats malgré l'importance de l'enjeu : 20 % des dépenses nationales sont en effet consacrées à l'éducation.

POLITIQUE LINGUISTIQUE COLONIALE DANS LES ÉCOLES DU MEXIQUE

Dés le XVI^e siècle, les Espagnols colonisent l'Amérique centrale et ce qui deviendra le Mexique. Pourtant, les politiques des langues d'enseignement suivies par l'État espagnol dans sa colonie au cours des siècles présentent de très fortes similarités avec celles suivies lors de la colonisation de l'Afrique par la France, l'Angleterre et l'Allemagne au siècle dernier. Pendant cinq siècles, les intérêts respectifs des religieux et de l'État vont s'opposer quant au choix des langues d'enseignement. En effet, après une convergence de vue où le nahuatl (langue de l'empire aztèque vaincu) semble s'imposer comme *lingua franca* pour tout l'empire, et donc être toute désignée pour devenir la langue officielle d'enseignement (s'y ajoutent aussi des considérations esthétiques des religieux saisis par la « beauté », « l'expressivité », le « raffinement » de cette langue « comparable au grec »), des politiques plus conformes aux intérêts pragmatiques des uns et des autres s'opposent. L'État espagnol veut assurer sa suprématie, sa loi et donc sa langue tandis que les religieux veulent avant tout transformer les « sauvages » païens en chrétiens. Ils savent qu'il faut utiliser les langues locales des différentes ethnies pour convaincre. Mais l'Espagne est loin et elle a beau dire, redire, écrire et promulguer différents décrets tout au long des siècles assurant que l'enseignement dans tout l'empire doit être uniquement en espagnol, dans la pratique ceci ne sera effectif que dans les villes qui deviennent lieu de métissage. Dans les endroits plus reculés, les religieux continuent d'enseigner dans les langues locales (Brice Heath, 1972). L'indépendance du Mexique consacre l'espagnol, face aux langues autochtones locales. Pourtant, en 1810, lorsque le mouvement d'indépendance débute, seulement 36 % de la population avait l'espagnol comme langue maternelle. En 1892, conjointement avec la centralisation de l'éducation publique, l'enseignement de l'espagnol fut inscrit dans les programmes scolaires sous la dénomination « enseignement de la langue nationale » (Carbo et Sanchez, 1983).

LA SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES LOCALES

Après le survol du droit à l'éducation dans sa langue maternelle à travers l'histoire de la période coloniale, il serait intéressant de voir la situation de l'*éwé* en tant que langue véhicule du savoir au Togo et au Ghana ainsi que celles des langues indigènes au Mexique.

Au Togo, au lendemain de l'indépendance, l'enseignement des langues nationales a été amorcé plus ou moins timidement. En effet, la décision n° 15 D/EN du 8 septembre 1959 a nommé une commission pour introduire l'*éwé* et le *tem* (langue parlée au Nord

par les Kotokoli) dans les programmes d'enseignement. Cette introduction, faite sans étude sérieuse et sans expérimentation préalable, a échoué. Puis, à la suite d'études effectuées, les inspecteurs ont donné leur accord lors du colloque de juillet 1961 à Atakpamé pour tenter, à partir de l'année 1972-1973, une expérience dans les langues maternelles. Cet enseignement, caractérisé par une démarche tâtonnante a encore échoué faute de préparation. La réforme de l'enseignement, promulguée par l'ordonnance n° 16 du 6 mai 1975 va accorder une place importante à la réhabilitation des langues togolaises, véritables véhicules des valeurs culturelles. Aussi ont-elles été introduites dans le cursus scolaire depuis septembre 1979.

Dans le préscolaire, la langue locale est censée être utilisée pour éveiller l'enfant au monde et à la vie et pour stimuler toutes ses potentialités intellectuelles, spirituelles, morales et physiques (mais seuls 20 à 25 % des enfants issus de milieux favorisés les fréquentent). Dans le primaire deux langues, l'*éwé* et le *kabiyé*, enseignées au temps colonial dans les seules écoles confessionnelles, sont étendues à tous les ordres d'enseignement (DIFOP, 1988). Il est à préciser que l'*éwé*, langue parlée dans le Sud du Togo, au Bénin et dans la région de la Volta, au Ghana, a bénéficié de nombreuses études, tant au Togo qu'au Ghana. Au Togo, elle devrait être langue véhicule du savoir dans le préscolaire, et matière d'enseignement depuis le primaire jusqu'à la classe de troisième du secondaire.

L'histoire, la politique et certains événements sociaux ont permis à l'*éwé* et au *mina* de se positionner comme deux langues parlées dans presque toutes les localités du Togo. Actuellement l'*éwé* et le *kabiyé* ont le statut de langues nationales dont la promotion et la modernisation suivent leur cours. Elles ont été enseignées dans plusieurs établissements et institutions depuis la maternelle jusqu'au niveau universitaire. Des organisations comme la Société internationale de linguistique (SIL) et les clubs de langue de l'université de Lomé interviennent à des degrés divers pour l'élaboration des documents de grammaire et lexiques, et pour l'organisation de séminaires et de voyages d'étude et de recherche en milieux traditionnels. Cependant, depuis une dizaine d'années, l'enseignement des langues nationales a reculé faute de moyens financiers et humains. Cet enseignement tâtonne dans les établissements à cause du manque d'enseignants qualifiés et de matériels appropriés. Les activités des comités de langue, des équipes de la Direction de la formation permanente, de l'action et de la recherche pédagogiques (DIFOP), à qui ont été confiées la promotion et la modernisation des langues nationales, sont au ralenti. De plus s'expriment des revendications des locuteurs des langues minoritaires dont l'étude et la promotion s'imposent étant donné l'impérieuse nécessité de voir l'enfant utiliser sa langue maternelle comme véhicule du savoir durant ses trois premières années d'études. L'idéal serait donc la promotion de toutes les langues parlées au Togo et leur enseignement depuis la maternelle jusqu'au cours préparatoire, les langues nationales étant introduites ensuite pour renforcer l'unité nationale et enfin les langues à caractère international verraient le jour (Takassi, 1991).

Pour le Ghana, il est remarquable que les débats des années 1950 aient gardé toute leur actualité. Officiellement, en effet, la politique suivie encore maintenant est conforme au plan de 1953 : les trois premières années enseignées en vernaculaire ainsi que dans le préscolaire, l'anglais prenant la suite. Or, dans la réalité cet enseignement en vernaculaire

ne se fait pas dans la plupart des établissements publics primaires et se donne seulement dans la moitié des établissements préscolaires. Yiboe (2009) nous décrit la situation actuelle : « Utiliser une langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école défavorise les enfants des couches sociales élevées. C'est ainsi que tout ce qui concerne la langue ghanéenne comme langue d'instruction à l'école est rejeté par certaines élites et par certains parents d'élèves. » Seul se fait l'enseignement de la langue comme matière tout au long de la scolarité. Pourtant, le désir du ministère de l'Éducation nationale en 2003 d'officialiser cet état de fait s'est heurté à une forte opposition. On est toujours en pleine schizophrénie entre le cœur et la raison ! Le Ghana est en effet, paradoxalement, toujours cité comme exemple dans les conférences internationales sur les langues nationales. En réalité son vrai succès est l'enseignement des langues locales. En effet celles-ci s'enseignent à l'école primaire, au collège et dans les lycées, écoles normales, universités. On peut se spécialiser dans ces langues. Il existe également une vaste littérature écrite dans ces langues puisque chacun peut les lire et les écrire. L'éwé est donc, en principe et plutôt en zone rurale, introduit comme langue maternelle véhicule du savoir dans les trois premières années de l'école primaire. Il devient ensuite une matière d'enseignement jusqu'à l'université incluse. On peut, à l'université, passer une maîtrise ou un doctorat de littérature éwé, au même titre que de littérature française, anglaise ou allemande.

La situation actuelle au Mexique, telle qu'on peut la vivre par exemple dans la majorité des villages de l'État de Oaxaca (sud-ouest du Mexique) est très semblable à celle que l'on rencontre dans un village africain : le seul endroit où on entend parler espagnol (respectivement le français ou l'anglais en Afrique) est la salle de classe, celle-ci étant également le seul endroit où l'on puisse voir quelques écrits en espagnol. Au-dehors, les échanges maîtres-élèves dans la cour de récréation et en dehors de la classe se font dans la langue autochtone locale. L'espagnol n'est entendu que dans les chefs-lieux où se trouvent des représentants de l'administration et des commerçants ladinos (métis), cet État comptant une forte population autochtone : 70 % en 1992 (Acevedo, 1993), celle-ci parlant une dizaine de langues différentes. Pourtant officiellement l'État de Oaxaca, à travers l'article 7 de la loi sur l'éducation, appuie un enseignement bilingue. En effet, cette loi stipule que « c'est l'obligation de l'État de donner une éducation bilingue et interculturelle à tous les peuples autochtones, avec programmes d'étude, technologies et systèmes de valeurs propres. Cet enseignement doit se faire dans la langue maternelle et en espagnol comme langue seconde ». Pourtant, comme dans beaucoup de pays africains, l'entreprise est très ambiguë - beaucoup de discours célébrant la culture indigène, « nos racines à tous » mais en fait peu de suivi et de réelle volonté politique de réussir. Loin de favoriser les initiatives locales, en les appuyant financièrement ou en promouvant leurs auteurs, l'État a choisi, au contraire, de créer un petit corps d'ethnolinguistes autochtones, vite jaloués par la majorité des enseignants autochtones. Leurs études en effet étaient payées par le gouvernement alors que les autres luttent au quotidien entre leur enseignement dans des endroits reculés et la poursuite de leurs études. Forts de leur science nouvellement acquise, ces ethnolinguistes se sont mis, à deux par langue, à créer de toutes pièces, sans consultation des communautés et des avancées locales, une nouvelle graphie, et à publier des manuels qui furent rejetés par ces communautés. Mais peut-être le but réel, à travers une conception autocratique de la réforme, était-il que rien

ne change finalement. Là aussi, il faut noter que beaucoup de parents, ayant intégré la vision péjorative de leur langue (qu'ils nomment, comme on le leur a appris, des « dialectes ») pensent que seul l'espagnol est digne de la salle de classe et outil de promotion sociale. C'est d'ailleurs très souvent à tort : les nouveaux hispanisants quittent les villages pour les villes pour se retrouver marginalisés dans les bas travaux au lieu de pouvoir aider leur communauté. Ou encore ils émigrent en masse aux États-Unis (cas, par exemple, des Mixtèques depuis longtemps, rejoints de plus en plus par d'autres groupes). Ils réalisent alors qu'aux États-Unis, loin d'être un outil de promotion sociale, l'espagnol est vu aussi péjorativement que l'était leur propre langue au Mexique mais ils sont ainsi capables de rapporter des devises pour développer leurs localités.

Pourtant, là encore, les autochtones ne sont pas restés passifs face à cette situation. Comme dans de nombreux autres endroits et tout au long des siècles, ils n'ont cessé de lutter pour résister culturellement et s'approprier une éducation scolaire qui ne les nierait pas mais serait complémentaire de la leur (Avant-propos, *Ethnies* 22-23, 1998). Au fil des années, de nombreuses demandes d'autonomie partielle de leur système éducatif ont été faites, rejetées ou obtenues puis neutralisées. Prenons le cas de Cacalotepec, un village Mixte (ethnie de l'état de Oaxaca), situé à 2 000 mètres d'altitude, où Dominique Vellard, introduite dans le village par Isaias Aldaz Hernandez, un professeur de mathématiques, de l'Université pédagogique nationale (UPN) à Oaxaca, lui-même natif de ce village, a pu faire des enquêtes de terrain en 1993 et 1995. Dans ce village, un groupe d'instituteurs issus du village s'est réuni pendant plusieurs années à la fin des années 80 et le début des années 1990, bénévolement, le soir, pour mettre au point un enseignement de la lecture et de l'écriture en mixte compatible avec l'espagnol, ainsi qu'un enseignement des mathématiques en mixte. Au fil du temps, ils demandaient ponctuellement, en cas de besoin, l'aide de linguistes et de mathématiciens. En 1993, une institutrice de ce groupe, Epifanía Sanchez, enseigna avec succès au cours préparatoire selon ces méthodes. Ses cours furent enregistrés en vidéo. La participation et l'enthousiasme des élèves à ces cours étaient de façon notable beaucoup plus importants que dans les cours donnés en espagnol où les élèves restaient très passifs par ignorance de la langue. Cette enseignante devait normalement suivre les enfants l'année suivante au CE1 et dispenser ainsi un enseignement réellement bilingue. Mais, à l'occasion de sa promotion comme directrice d'école, un maître ne sachant pas écrire le mixte fut nommé en CP et tout s'arrêta...

Au niveau de la région Mixte, la langue, le mixte connaissant de grandes différences dialectales, fut créée une association « *Semana Vida y Lingua Mixte* », réunissant lors de séminaires semestriels des villageois des différents dialectes pour mettre en commun les avancées de chacun en écriture, grammaire, dictionnaire, histoire, ethnobotanique, etc. Ces échanges, uniquement en mixte, donnaient la preuve vivante d'une intercompréhension entre les dialectes

Au niveau de l'État d'Oaxaca, des avancées importantes se firent dans d'autres langues et communautés indigènes. En 2001 fut créée l'école normale bilingue et interculturelle de Oaxaca (ENBIO). À l'UPN, une maîtrise en éducation mathématique mésoaméricaine vit le jour, où sont travaillés les thèmes mathématiques et langues, ethnomathématiques, histoire

des mathématiques mésoaméricaines, à côté des disciplines traditionnellement enseignées dans les cursus d'éducation mathématique² (Aldaz, 2004 ; de Bengoechea, 2008).

Dans tous les États du Mexique furent également créées des universités autochtones, dites universités interculturelles où les langues indigènes sont utilisées dans l'enseignement et les savoirs endogènes valorisés. Par exemple, fut créé en 2006, à Jaltepec de Candayoc, Mixe, l'ISIA³, Institut supérieur interculturel Ayuuk (terme mixe pour désigner le peuple Mixe) qui offre actuellement trois licences : Administration et développement durable, Communication pour le développement social et Éducation interculturelle. Ces universités interculturelles sont appuyées par la Fondation Ford et, pour le cas de l'ISIA, par l'université jésuite ibéro-américaine. Ces universités interculturelles ont créé le Réseau des universités interculturelles (REDUI⁴).

De façon plus générale, sur tout le continent américain, aussi bien au Nord : Canada et États-Unis, qu'en Amérique latine, les années quatre-vingt-dix et celles du tout début du XXI^e siècle furent celles d'une réappropriation de leur éducation et de leur langue par les communautés indigènes, non seulement au niveau de l'éducation primaire mais jusqu'à l'université comprise avec une organisation en réseau (WINHEC : *World Indigenous Nations Higher Education Consortium*⁵).

INFLUENCE DE LA LANGUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES

Nous avons eu à discuter de l'introduction des langues locales en tant que matière et en tant que médium dans l'enseignement d'autres disciplines. Nous allons examiner à présent l'influence du médium dans l'enseignement des mathématiques.

La situation des mathématiques vis-à-vis des langues est en effet paradoxale. Si ses concepts sont effectivement universels et indépendants des langues, il est impossible de les maîtriser sans une connaissance extrêmement fine et subtile de la langue naturelle, support dans laquelle ils sont exprimés. En effet, à la différence d'autres disciplines, il ne s'agit pas d'extraire un sens à peu près général d'un texte mais au contraire d'une lecture et d'une compréhension minutieuses où chaque mot, chaque emploi de la ponctuation, de la typographie (majuscule, minuscule, caractères gras), des schémas contribuent de façon cruciale à la définition du concept même. C'est ainsi une langue artificielle, même si elle s'appuie sur une langue naturelle véhicule qui joue en fait un rôle métamathématique. Il ne suffit donc pas d'être bon locuteur d'une langue pour en maîtriser l'usage particulier qui en est fait lors de l'expression de concepts mathématiques. Il est d'ailleurs bien reconnu que la plupart des difficultés de compréhension soi-disant mathématiques sont en fait des difficultés linguistiques. De nombreux élèves n'ont même jamais l'occasion de penser mathématiquement, tant ils sont bloqués par la barrière linguistique

² Projet coordonné par I. Aldaz, mathématicien mixe, directeur de l'unité 201 Oaxaca de l'UPN.

³ <http://cea-uuia.blogspot.com/>

⁴ <http://www.redui.org.mx/>

⁵ <http://www.win-hec.org/>

de leur langue maternelle. Que dire alors des enfants qui apprennent les mathématiques dans une langue qu'ils possèdent à peine ou pas du tout pour un usage courant ?

Pour autant, les concepts s'appuient aussi sur une expérience sensible du monde, expériences qui se font et se pensent dans la langue maternelle, comment alors les relier (pour éventuellement les dépasser ultérieurement) aux nouveaux concepts étudiés dans une langue et culture étrangères ? Comment comprendre les analogies à des expériences concrètes issues de cette dernière mais qui ne correspondent à rien dans la culture du milieu alors même que d'autres analogies, énoncées dans la langue locale seraient immédiatement comprises ? Un exemple simple de blocage provenant du fait culturel est souvent rencontré dans l'étude des mouvements ou en général des courbes où l'échec de l'élève à assimiler le concept provient du fait que l'exemple utilisé pour l'introduire est étranger à sa culture. Ainsi, au Togo, le mouvement de la toupie n'est compris qu'à travers celui de l'*akonto* qui est un jeu familier aux enfants togolais. Dans le cas où il n'existe pas d'équivalent et que l'objet n'est pas disponible, le concept, bien qu'acquis, demeure obscur. Ne s'agit-il pas d'un droit à comprendre aussi fondamental que celui d'être éduqué ? Il faut alors noter que l'enseignant de sciences en Afrique francophone se trouve ainsi actuellement dans un dilemme : soit il veut favoriser la compréhension effective et sera alors enclin à utiliser la langue locale et des exemples analogiques locaux mais alors il contrevient à l'obligation d'enseigner en français, ce qu'un directeur d'établissement ne peut tolérer, soit il respecte les normes et livre ainsi un savoir livresque, désincarné.

Enfin si, comme nous l'avons vu, l'usage que font les mathématiques des langues naturelles est complexe, l'usage de deux langues, l'une dans laquelle les concepts sont énoncés, l'autre, la langue maternelle, dans laquelle ces concepts doivent être finalement compris et assimilés rend l'effort cognitif encore plus difficile. En effet, chaque langue encode les concepts logicomathématiques de façons différentes et implicites. Pour acquérir une réelle compréhension, il s'agit alors d'être capable de décoder dans un premier système linguistique et d'encoder dans un autre et ceci de façon continue, rapide, interactive. Comment éviter les interférences malencontreuses entre ces deux systèmes dont l'un est issu d'une langue européenne écrite mais dont les aspects logicomathématiques ne sont jamais explicitement enseignés et l'autre d'une langue non écrite ayant une structure totalement différente et qui ne fait, elle, l'objet d'aucune étude, que ce soit sur sa structure propre ou, encore moins, bien sûr, sur son encodage des concepts logicomathématiques ? La principale difficulté réside ici dans le caractère totalement obscur et implicite d'une telle demande cognitive. *A contrario*, manipuler deux systèmes de même statut social de façon explicite peut se révéler très fructueux comme nous le montre le cas d'enfants bilingues. Ils accèdent en effet naturellement, à force de passer d'une langue à l'autre, à une réflexion métalinguistique, réflexion atteinte beaucoup plus tardivement chez les enfants monolingues. Une illustration de ce phénomène se trouve également dans les systèmes de numération. En effet, dans de nombreuses langues, ceux-ci ne sont pas à base 10 comme dans la plupart des langues européennes, mais à base 20 (cas de nombreuses numérations mésoaméricaines dont le mixe, le maya, Hernandez 2001), 5 ou 40 (le cas du mina au Togo ; Boyle-Richard, 1983), ou composés à partir de 60 et 600, ou 80 et 800 (cas du bambara au Mali et du samo au Burkina Faso ; Vellard, 1988). Autant ignorer ce fait lors de l'enseignement de la

numération à base 10 peut perturber l'élève qui a l'habitude de compter dans sa langue, autant un travail explicite sur les deux systèmes peut conduire à une compréhension du concept de numération supérieure à celle atteinte par un enfant monolingue. Toutes ces considérations ont été à la base du projet de maîtrise en éducation mathématique mésoaméricaine cité plus haut. À travers ces considérations, il est facile de voir qu'un enseignement véritable des mathématiques dans une langue non européenne ne saurait être la simple traduction de manuels européens. Un travail de recherche ethno-linguistico-mathématique important est en effet nécessaire, travail entrepris pour le bambara, kinyarwanda et mixe et actuellement en cours pour l'évé (Vellard, 1982, 1988 et 1999).

CONCLUSION

Ces expériences d'enseignement dans les langues maternelles, à travers les deux continents, ont toutes en commun une immense ambiguïté. En effet, la plupart du temps, elles n'émanent pas de décision autogérée par une communauté mais font partie des politiques officielles d'un État central qui, comme au temps des colonisations, et malgré certains discours positifs, les voit également (et des fois surtout) comme menaces potentielles pour son autorité.

Les enfants des familles défavorisées (la grande majorité des populations africaines) seraient les plus susceptibles de bénéficier d'un enseignement en langue maternelle, or qui s'en soucie malgré le slogan de l'Éducation pour tous ? En effet, l'article 28 de la déclaration des droits de l'enfant (Unicef, 1999) garantit le droit de l'enfant à une éducation primaire gratuite tandis que l'article 30 lui garantit un droit à sa culture et à sa langue mais le droit de l'enfant à une éducation dans une langue qu'il (elle) comprend n'est toujours pas garanti.

Les relations inégales avec les ex-pays colonisateurs interviennent aussi, comme nous le montre la reprise de l'anglais comme langue d'enseignement, condition d'une aide économique de la Grande-Bretagne à la Tanzanie alors que depuis plus de 40 ans l'enseignement se faisait en swahili, université comprise. Les pressions se sont en effet renforcées à la suite des politiques d'ajustement structurel. Les pays du Sud font face à des difficultés de tous ordres et surtout en matière d'éducation nationale. Les marges de manœuvre des États n'ont ainsi jamais été aussi réduites face aux diktats des anciennes puissances coloniales. Comment parler de droit à l'éducation, dans ces conditions ?

Comme le souligne Tove Skutnabb-Kangas (2000 : 665) dans son livre sur le génocide linguistique en éducation : « L'analphabétisme pourrait être éradiqué en une dizaine d'années. C'est une mauvaise politique éducative, dans les pays sous développés, politique la plupart du temps promue, défendue et partiellement financée par les pays occidentaux et leurs experts, qui est la principale raison pédagogique de l'analphabétisme dans le monde. Cette politique éducative erronée est aussi le moyen le plus efficace pour empêcher les classes populaires de résister à l'exploitation néocoloniale qui se perpétue »

(traduction de l'anglais⁶ ; Brock-Utne, 2000), dans son livre critique « Quelle Éducation pour tous? La recolonisation de l'esprit africain », arrive à un constat similaire.

Pourtant, paradoxalement, l'enseignement dans les langues maternelles est de nouveau officiellement d'actualité puisque la Banque mondiale a décidé d'appuyer les programmes d'éducation en langue maternelle à l'école primaire. En effet, les priorités économiques ont changé : l'heure n'est plus à la formation des élites (« l'africanisation des cadres », par exemple). Il s'agit au contraire de permettre aux millions de personnes totalement marginalisées dans l'économie mondiale de se doter du minimum de compétences pour y survivre ne serait-ce que comme consommateurs. Un minimum d'éducation est maintenant reconnu comme nécessaire à tous dans le marché mondial. Une banque se doit d'être sensible aux coûts des programmes et à leur efficacité. Or, toutes les recherches ont montré que commencer l'enseignement dans une langue que l'on comprend était la méthode la plus efficace pour les enfants comme pour les adultes (Unesco, 2003). La prise de conscience mondiale de la nécessité de protéger la diversité culturelle et linguistique mondiale face à l'homogénéisation résultant de la mort des langues (déclaration de l'Unesco en 2001), menace reconnue comme équivalente à celle portant sur la diversité biologique, est un autre facteur qui joue récemment de façon positive pour le développement des langues autochtones. Elles ont permis ces dernières années une floraison d'initiatives. La création en 2001, au niveau de l'OUA, de l'Académie africaine des langues en est un exemple. Mais où trouver l'argent nécessaire pour soutenir toutes ces recherches ? Ce droit à une éducation dans sa langue maternelle – qui est tout à fait différent du droit à bénéficier de traductions – existera-t-il un jour ?

Il est à craindre qu'une fois encore les rationalités politiques et économiques des pays contributeurs ne l'emportent sur la rationalité culturelle. La pratique assimilationniste est bien loin d'avoir disparu. La marchandisation de l'éducation mise en place dans le cadre de l'OMC, les mirages de l'éducation à bas coût que peut représenter l'enseignement à distance par internet (« *e-learning* ») et par conséquent les monopoles possibles de la fabrication du « savoir » scolaire dans quelques centres du Nord pour inonder ensuite la planète, (en traduisant au besoin rapidement dans les langues locales) nous montrent qu'au contraire, cette pratique peut rapidement obtenir des résultats encore inégalés dans l'histoire.

Il est donc grand temps que les sociétés africaines, à la suite de nombreuses communautés de par le monde, se réapproprient le domaine éducatif en développant des enseignements bi ou plurilingues s'appuyant sur la langue locale et les savoirs endogènes, ouverts sur le monde. Ce n'est qu'à cette condition que les communautés africaines pourront, elles aussi, exercer leur droit à l'éducation.

⁶ « Illiteracy could be eradicated within a decade. A wrong educational policy in underdeveloped countries, in many cases promoted, advocated, and partially financed by the West with its experts, is the most pedagogical reason for illiteracy in the world, and the most efficient way of preventing the grassroots from organised resistance to continued neocolonial exploitation. »

BIBLIOGRAPHIE

- ACEVEDO, M. L., *Etnografía y Educación en el Estado de Oaxaca*, Colección científica, INAH, 1993.
- ALDAZ I. A. (coord), *Proyecto Tlacuache : Maestría en educación matemática mesoamericana*, Unidad 201 Universidad Pedagógica Nacional Oaxaca, 2001.
- ALDAZ I. et al., *Diplomado en Educación Matemática e Interculturalidad*, UPN, México, 2004.
- BAMGBOSE A., « Introduction : Évolution du rôle de la langue maternelle dans l'enseignement », *Enseignement et langue maternelle en Afrique occidentale*, Paris, Les presses de l'Unesco, 1976, p. 16-17.
- BOYLE-RICHARD R., *Systématique phonologique et grammaticale d'un parler éwé*, Paris, Harmattan, 1983, 297-303.
- BRICE HEATH S., *Telling Tongues : Language Policy in Mexico*, Colony to Nation, New York : Teachers College Press, 1972.
- BROCK-UTNE B., *Whose education for all? The recolonization of the African Mind*, New York : Falmer Press, 2000.
- CARBO M. et SANCHEZ A., « Mexico bajo la dictadura porfiriana » in E. SEMO (éd.), *Mexico, un pueblo en la historia*, vol. 2, Mexico : Universidad Autónoma de Puebla/ Nueva Imagen, 1983.
- CENTER FOR APPLIED LINGUISTICS, *Offrir un enseignement dans la langue maternelle de l'apprenant – Établir et maintenir des programmes à succès*, 2004.
http://www.cal.org/resources/pubs/homelang_fre.pdf
- COLLECTIF, « Repenser l'école. Témoignages et expériences éducatives en milieu autochtone », *Ethnies*, vol. 12, n° 22-23, 1998.
- DE BENGOCHEA N., *Intercultural education and indigenous education, an experience in Oaxaca*, <http://tsg.icme11.org/document/get/805>, 2008.
- DIFOP, *L'Utilisation des langues nationales dans le cycle primaire au Togo. Rapport d'évaluation*, ministère de l'Éducation scientifique et de la recherche scientifique, Lomé, Togo, 1988.
- DUTCHER N., *Élargir les possibilités éducatives dans les sociétés à plusieurs langues*, 2004,
http://www.cal.org/pubs/Ford/fordreport_040501.pdf
- HUREL R., « Notes de lecture sur le rapport Barnard sur l'utilisation de l'anglais comme véhicule d'enseignement dans les écoles de la Côte de l'Or », *Afrique et Langage*, n° 15, Paris, Harmattan, 1981, p. 33-51 et n° 16 p. 49-66.
- REYES S. et ROMERO B., « Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe y Intercultural de Oaxaca », in *Revue en ligne, Trace 53 Educación superior ante los pueblos indígenas*, 2008.
- SKUTNABB-KANGAS T., *Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights ?* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2000.
- TAKASSI I., *Bilan de la politique linguistique togolaise*, Lomé, université de Lomé, 1991.
- UNESCO, *L'Utilisation des langues vernaculaires dans l'éducation*, Paris, 1953.
- UNESCO, *Symposium on Interaction between Linguistics and Mathematical Education*, Nairobi, Kenya, 1974.
- UNESCO, *L'Éducation dans un monde multilingue*, Paris, 2003.
- UNICEF, *Convention des droits de l'enfant*, <http://www.unicef.org/crc/crc.htm>, 1999.
- VELLARD D., *Pratiques de calculs et opérations logiques en milieu traditionnel africain (exemples maliens et rwandais)*, Thèse de 3^e cycle, université Paris 7, 1982.
- VELLARD D., « Anthropologie et Sciences Cognitives : une Étude des Procédures de Calcul Mental Utilisées par une Population Africaine Analphabète », *Intellectica*, revue de l'ARC, 1982/2, numéro spécial « Langage et Cognition », 1988, p. 169-209.
- VELLARD D., « Collaborative Reasoning : How a Group of Mixe Speakers Retrieve Collectively the Cognitive Meaning of their Traditional Numeration System », *Conference Proceedings of the European Conference on Cognitive Science*, 27th-30th October 1999, Siena, Italie, 1999, p. 277-281.
- VERLET M., « Langue et pouvoir au Ghana sous Nkrumah. Les maîtres-mots », *Politique africaine*, n° 23, 1986, p. 67-82.
- YIBOE K. T., « Politique linguistique et enseignement bilingue au Ghana », *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne, n° 13, 2009.

De l'effectivité
du droit à
l'éducation scolaire
dans différents
contextes

LE DROIT À L'ÉDUCATION AU VIÊTNAM

Nolwen HENAFF

Économiste, UMR 196 CEPF-D, Université Paris Descartes, INED, IRD

Le système éducatif mis en place au Nord Viêtnam dès 1945 tient compte à la fois de la contrainte budgétaire de l'État et de celles des ménages. La durée des cycles, les doubles ou triples vacances, et la durée annuelle de l'enseignement permettent de libérer les élèves plus vite (dans la journée, dans l'année, et pour la vie active) et d'utiliser les infrastructures au mieux, et donc de réduire à la fois les dépenses courantes et les coûts en capital, tout en assurant à tous l'accès à une éducation gratuite. La mise en œuvre de la politique éducative repose sur l'incitation et parfois la coercition¹. L'éducation élémentaire (primaire) est obligatoire et ne comporte pas de frais de scolarité, en vertu de la constitution de 1946 (*Les Constitutions du Viêtnam*, 1995 : article 15, p. 13). L'émulation créée par l'association, dès le début de la lutte anticoloniale, entre la lutte pour l'indépendance, le développement de l'éducation et la prospérité, est nourrie par un passé sous des dominations étrangères (chinoise et française) accordant une grande place à l'éducation, et n'est généralement pas entravée par une conception trop rigide de l'organisation du travail scolaire. Les enfants, qui ne sont pris par l'école qu'une partie de la journée, peuvent travailler le reste de la journée dans les coopératives auprès de leurs parents ou dans les fermes de leurs pensions, ou à des travaux d'utilité publique comme par exemple le nettoyage ou la réparation de leur école (Hoang, 1971). C'est la combinaison d'une politique de mobilisation des populations et d'une organisation pragmatique de la scolarisation qui permettra au pays de transcender les problèmes auxquels il est confronté dans le développement de l'éducation jusqu'à la réunification. Les guerres de libération et de réunification du Viêtnam sont probablement uniques en ce que malgré leurs ravages sur le système éducatif, elles ont été l'un des moteurs principaux du développement de ce système.

Le Viêtnam a considérablement amélioré l'accès à l'éducation, y compris parmi les segments les plus pauvres de sa population (The World Bank, 2003 : 62). Le taux brut de scolarisation en préprimaire est passé de 41 % en 1998-1999 à 60 % en 2004-2005

¹ Propagande, manifestations, présentation des avantages de l'éducation (comme la possibilité d'envoyer et de recevoir des lettres du front), pamphlets et récompenses sont les principaux moyens incitatifs utilisés. Mais certains cadres trop zélés vont jusqu'à « arrêter les gens sur les routes pour leur faire passer des "examens de contrôle" pour détecter les analphabètes, leur interdire l'accès aux marchés [...], tracer des cercles noirs sur les portes des illettrés pour se moquer d'eux, leur refuser des laissez passer, ou les contraindre à participer aux cours du centre du district en apportant leur propre nourriture » (Ngo, 1965 : 42).

(EFA 2007 : 270-271) Avec un taux de scolarisation net de 97 % en primaire², de 69 % en secondaire, un taux brut de scolarisation de 16 % dans le supérieur, et un taux d'alphabétisation de 93 % chez les 15 ans et plus (EFA 2007), le pays se détache nettement du groupe des pays à faible revenu, dont il fait partie, pour se rapprocher des pays à revenu intermédiaire, voire élevé, et se situe également dans la moyenne des pays de l'Asie de l'Est et du Pacifique. Le Vietnam a été le premier pays asiatique à remettre en 2002 un document complet présentant sa Stratégie de réduction de la pauvreté et de croissance, dans le cadre de laquelle ont été formulés les « Objectifs de développement du Vietnam », qui sont la déclinaison vietnamienne des objectifs du millénaire, et a été invité à participer à l'initiative accélérée (« *Fast Track* ») de la Banque mondiale, à laquelle il a été admis en novembre 2003.

Après cinquante ans d'indépendance tous les observateurs s'accordent à reconnaître les progrès réalisés par le Vietnam en matière de scolarisation, progrès d'autant plus impressionnants que le pays reste pauvre. À travers les guerres, la reconstruction, la réunification du pays, et les adaptations nécessaires aux deux transitions successives, le gouvernement du Vietnam a maintenu la priorité accordée à l'éducation, parvenant à accroître régulièrement le taux et la durée de scolarisation, le nombre d'écoles, de salles de classes et d'enseignants, de mener des campagnes régulières de formation des enseignants et de réformer le contenu des programmes, avec des ressources extrêmement limitées (Henaff, 2005).

Pour faire face aux graves difficultés financières que connaît le pays dans les années 1980 et qui sont liées à l'effort de guerre pour la réunification, à la reconstruction, à l'embargo américain, et finalement à l'intervention au Cambodge, le gouvernement Vietnamien doit se résoudre à abandonner le principe de gratuité des services de base, en particulier l'éducation³. Entre 1988 et 1990, les effectifs scolaires baissent de 15 % dans le préprimaire, de 0,7 % dans primaire, de 19 % dans secondaire de base, et de 27 % dans le secondaire supérieur. La crise est profonde, mais de courte durée, ce qui peut s'expliquer à la fois par les politiques mises en œuvre par le Vietnam pour rendre effective l'obligation scolaire, en particulier dans le cadre de l'Éducation pour tous, et par la conviction des familles que l'éducation est une nécessité en ce qu'elle peut permettre à leurs enfants d'améliorer leur situation économique et leur statut social. C'est à cette question du rapport des familles à l'éducation, entre obligation et nécessité, que s'intéressera la première partie de ce texte. Cela nous conduira à nous interroger dans une deuxième partie sur la nature des obstacles à la scolarisation pour les familles, et sur l'exclusion scolaire, avant

² Selon le rapport de Suivi mondial de l'Unesco 2008, le taux net de scolarisation en primaire serait de 88 % en 2005 (EFA, 2007 : 287). Le chiffre est contesté par le ministère de l'Éducation et de la Formation, qui estime que l'Institut des statistiques de l'Unesco n'a pas tenu compte des effets de la transition démographique dans ses calculs (VietnamNet Bridge, 2008). Par ailleurs, selon l'enquête nationale à indicateurs multiples (MICS3) de l'Office général des statistiques, de l'Unicef, et du Comité pour la population, la famille et les enfants, 95,4 % des enfants d'âge primaire étaient scolarisés en 2006 (GSO, 2006 : 96). Le dernier recensement général de la population date de 1999.

³ Il faut noter, comme nous l'avons montré ailleurs, que s'il n'existait pas de droits scolaires auparavant, la contribution en nature des populations au développement du système éducatif n'en a pas moins été considérable (Henaff, 2007).

d'examiner dans une troisième partie ce que recouvre la question du droit à l'éducation pour les différentes catégories de familles.

LE DROIT À L'ÉDUCATION AU VIÊTNAM ENTRE OBLIGATION ET NÉCESSITÉ

L'obligation scolaire

Les engagements pris par le Viêt Nam se traduisent, à la suite de la conférence de Jomtien en 1990 par les lois sur la généralisation de l'éducation en primaire et sur la protection, les soins et l'éducation des enfants (National Assembly, 1991a et 1991b). La constitution actuelle, promulguée en 1992 (et amendée en 2001) réaffirme que l'« Éducation est un droit et une obligation pour les citoyens » et que l'« Éducation primaire est obligatoire et sans frais de scolarité » (Constitution de 1992, art. 59). Le système éducatif vietnamien est unifié⁴ sous l'autorité du ministère de l'Éducation et de la Formation (MOET) en 1993 (Décret 90/CP du 24 novembre 1993), et la durée de l'enseignement général est portée, pour l'ensemble du pays, à 12 ans. La « socialisation de l'éducation⁵ », qui vise à mobiliser la population aux côtés de l'État pour atteindre les objectifs du pays en matière d'éducation, permet de justifier ex-post l'introduction de droits scolaires, et de mettre en place un suivi étroit de la population permettant de surveiller les enfants dès le plus jeune âge. À la suite du forum de Dakar en 2000, un décret gouvernemental lance le processus de généralisation du secondaire de base (*The Government of the Socialist Republic of Vietnam*, 2001), qui va permettre d'étendre dans une certaine mesure le dispositif mis en place pour le primaire au secondaire de base.

La socialisation de l'éducation a deux dimensions. Elle implique d'une part la mobilisation financière de la population, et d'autre part la mobilisation de l'ensemble de la société, en particulier l'appareil éducatif et les organisations de masse contre l'abandon scolaire. La contribution financière des parents à la scolarisation de leurs enfants est l'aspect de la socialisation le plus évident, et aussi le plus critiqué, à la fois parce qu'il constitue une négation du principe de gratuité, y compris dans le primaire, et parce qu'il représente une charge importante pour les familles et peut s'avérer un obstacle incontournable à la poursuite de la scolarisation des enfants des familles les plus pauvres, alors que malgré les progrès réalisés en la matière, la pauvreté reste largement répandue. Souvent ignorée, peut-être parce qu'elle est considérée comme naturelle dans un pays où elle existe depuis l'indépendance au Nord et la réunification dans l'ensemble du pays, la mobilisation des autorités éducatives et des représentants communautaires s'avère pourtant l'élément le plus important du dispositif de mise en œuvre de l'obligation scolaire.

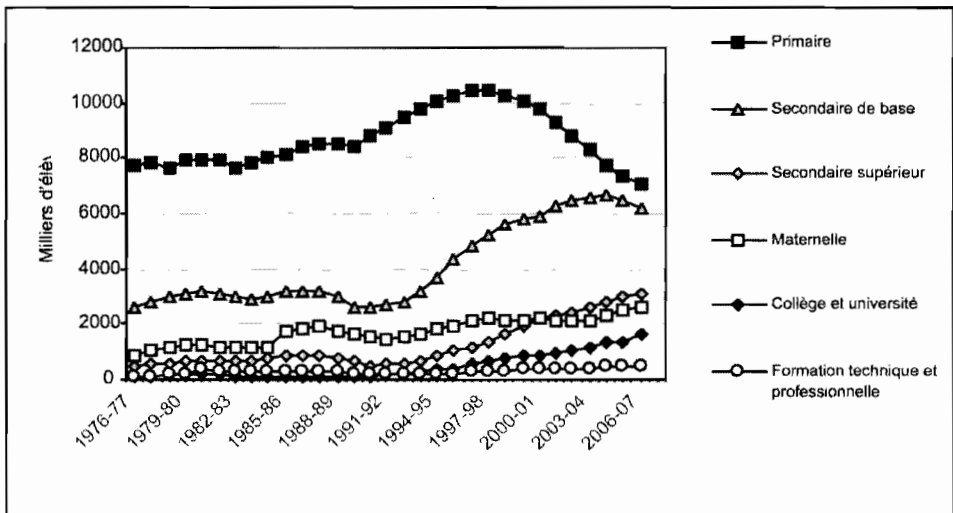
⁴ Les *curricula* sont les mêmes dans l'ensemble du pays et pour toutes les écoles, et il n'y a qu'un jeu de manuels scolaires pour chaque classe, préparé par le ministère de l'Éducation et de la Formation, tandis que la publication d'ouvrages de référence non obligatoires par le secteur privé est autorisée.

⁵ Décision 73/1999/ND-CP du 19 août 1999.

Depuis l'an 2000, il y a dans chacune des communes du pays, et à chaque échelon territorial, au moins un cadre de l'éducation, généralement un enseignant détaché, chargé de la généralisation de l'éducation. Au niveau des communes, ces cadres sont chargés d'organiser le suivi de la population d'âge scolaire, et avec l'appui des autorités locales (comité populaire, chefs de villages), des directions des établissements scolaires, et des organisations de masse (Union des femmes, Association des paysans, Association des vétérans de guerre, Union de la jeunesse Hô Chí Minh, Front de la patrie...), d'organiser la mobilisation par la communauté des ménages en faveur de la scolarisation des enfants. Le ou les responsables de la généralisation au niveau communal (dans certains cas il y en a un pour le primaire et un pour le secondaire de base) tiennent des cahiers de suivi de la population où sont notées les naissances, les arrivées dans la commune, et les départs. La consultation de ces cahiers leur permet de repérer les enfants d'âge scolaire, et les informations dont ils peuvent disposer concernant les risques de non-scolarisation ou de déscolarisation. Ils peuvent ainsi organiser des visites de membres de la communauté, de camarades de classe, et parfois de membres du corps enseignant aux familles identifiées comme devant être remotivées en faveur de la scolarisation. L'efficacité du système réside dans la très forte pression sociale que subissent les familles. Les élèves qui abandonnent l'école avant la fin du secondaire de base sont orientés vers les classes de généralisation.

Figure 1 :

Évolution des effectifs scolaires au Viêt Nam depuis la réunification, 1976/77-2006/07.



Source : General Statistical Office, 2004a, Mạng Giáo Dục.

L'éducation, une nécessité

Paradoxalement pour un pays de culture communiste, organisé jusqu'au début des années 1990 selon les principes de la planification centralisée, les ménages ont intégré le principe des rendements de l'éducation. Les rendements de l'éducation mesurent le bénéfice, en termes de revenu, qui peut être dérivé de l'accroissement de la durée de l'éducation pour un individu. Une étude menée à partir des données du Vietnam Living Standards Survey 1992-1993 conclut que les rendements de l'éducation à cette période sont très faibles au Vietnam, par comparaison avec d'autres pays (Moock *et al.*, 1998). L'étude relève que de faibles rendements de l'éducation ont pu être observés également dans d'autres pays en transition comme la Chine, la Russie ou les pays de l'Est, mais que ces rendements ont probablement augmenté avec le développement du marché. La faiblesse des rendements calculés ne signifie pas nécessairement que la planification centralisée ne permettait pas de rémunérer la productivité à sa juste valeur, et n'offrait donc que de faibles incitations à la poursuite des études. Si les écarts de rémunération sont effectivement faibles en planification centralisée, il faut tenir compte du fait que les rémunérations en numéraire ne constituent qu'une partie des avantages que peut procurer l'accès à certains emplois.

Par ailleurs, dans un système rationné et pauvre, de faibles écarts peuvent représenter des différences significatives. C'est peut-être même en raison de la nature des rendements de l'éducation pendant la période de planification centralisée qu'au-delà de l'engagement politique, la population vietnamienne s'est lancée en masse dans le développement de l'éducation, et lui reste attachée, alors même que le choc de la transition en rend l'accès plus difficile et les perspectives plus hasardeuses. Les travaux les plus récents sur les rendements de l'éducation « mettent en lumière le caractère stochastique et risqué de l'investissement en capital humain » (Joanis, 2000 : 6). De ce point de vue, le système de planification présentait l'avantage évident d'éliminer presque totalement le risque. On peut faire l'hypothèse que trente années de certitude dans les possibilités offertes par l'éducation permettent d'expliquer, au moins autant que les nouvelles possibilités qu'offre l'ouverture de l'économie à l'initiative privée, la reprise spectaculaire du développement de l'éducation dès le début des années quatre-vingt-dix.

L'éducation a une incidence forte sur le poste occupé, sur le statut d'emploi, et sur l'accès à la formation en cours d'emploi. Le niveau d'éducation détermine donc l'ensemble du parcours professionnel du salarié. Le salariat a connu ces dernières années une forte progression et représente aujourd'hui environ plus du quart de la population employée (MOLISA, 2006 : 170). Le développement du salariat s'est accompagné depuis la fin des années 1980 d'une précarisation croissante de l'emploi (Henaff et Martin, 2003 : 110-113). Ce sont les employés les moins qualifiés qui sont les plus touchés par la flexibilisation du travail et les personnels dont le niveau d'éducation, et généralement la formation initiale – dont l'accès est conditionné par le niveau d'éducation (Henaff et Martin, 1999 : 45) – sont les plus faibles occupent des emplois souvent instables et faiblement rémunérés. C'est dans l'agriculture que l'on trouve la plus grande partie des actifs qui n'ont jamais été scolarisés, ou ont seulement reçu une éducation au niveau primaire. C'est également dans ce secteur que l'on trouve la plus

grande proportion d'actifs déclarant n'avoir reçu aucune formation professionnelle et l'essentiel des ménages les plus pauvres.

L'éducation a également un impact sur les revenus par le biais de la diversification des activités. Cette diversification reste cependant peu pratiquée au sein des ménages, en particulier dans l'agriculture (Henaff et Martin, 2003 : 87-90). Les ménages dont tous les membres travaillent dans l'agriculture représentaient à la fin des années 1990 près des deux tiers du premier quintile (le plus pauvre), et plus de la moitié du second quintile (Henaff et Martin, 1999 : 58). Par ailleurs, en 1997, 14 % des actifs employés exerçaient, de manière régulière ou occasionnelle une autre activité professionnelle. Comme le note le rapport 1998 des Nations Unies au Viêt Nam, l'« accès à de telles opportunités peut être l'élément clé de distinction des familles en dessous et au-dessus du seuil de pauvreté » (United Nations, 1998 : 47). En fonction de la localisation et de la nature de leur exploitation, les ménages dont l'activité principale est l'agriculture sont dans des situations diverses par rapport aux possibilités d'exercer des activités complémentaires (Bergeret, 2003), ceux qui dépendent d'activités complémentaires salariées étant les plus vulnérables. Ils bénéficient en effet au mieux de contrats de travail temporaires ou saisonniers, et leurs revenus dépendent étroitement de la conjoncture économique. Les mieux armés pour générer des revenus complémentaires stables et importants sont, en dehors de ceux qui disposent d'un capital qu'ils peuvent investir, ceux qui peuvent exercer à titre privé l'activité principale qu'ils exercent en tant que salariés : enseignants organisant des cours supplémentaires, médecins exerçant aussi à titre privé, chercheurs faisant de l'expertise, ce qui suppose un niveau d'éducation et de qualification élevé.

L'incidence du niveau d'éducation et de formation porte donc à la fois sur la nature, la stabilité, et les revenus de l'emploi principal, mais aussi sur les possibilités d'accéder à des sources de revenus complémentaires. Pour les familles les plus démunies, l'éducation, à des niveaux qui s'élèvent au fur et à mesure des progrès réalisés en matière de généralisation de l'éducation, apparaît désormais moins comme une condition suffisante que comme une condition nécessaire pour pouvoir sortir de la pauvreté. Dans ce contexte d'élévation progressive du niveau général d'éducation de la population active, les ménages moins démunis cherchent à amener leurs enfants le plus loin possible au-delà du niveau d'éducation moyen, de manière à améliorer leurs possibilités d'emploi et de rémunération. L'exemple vietnamien montre qu'au fur et à mesure de la montée du niveau d'éducation de la population, le niveau requis par les employeurs augmente également. L'accès à ce niveau n'est alors pas seulement un droit, mais une nécessité, et cet accès est déterminé, en fonction de l'offre éducative disponible, par le coût de la scolarisation et la capacité des ménages à y faire face.

LES OBSTACLES À LA SCOLARISATION

Bien que le pays se soit engagé fortement dans la généralisation de l'éducation de base, il demeure différents types d'obstacles à l'accès et au maintien à l'école pour un certain nombre d'enfants.

Les obstacles administratifs

L'enregistrement à la naissance n'est pas obligatoire, en dépit du fait qu'il constitue le fondement légal de l'existence de l'enfant, et partant, de ses droits (Code civil, 1995, art. 55). Le certificat de naissance est requis pour l'inscription à l'école et aux examens, le recrutement sur le marché du travail, le logement, etc. « Le ministère de la Justice a estimé qu'entre 10 et 30 % des enfants, et jusqu'à 60-70 % dans les zones reculées, ne sont pas enregistrés à la naissance. [...] Il y a diverses causes à l'absence d'enregistrement des enfants. Certains parents n'en voient pas l'urgente nécessité; d'autres veulent éviter d'avoir à payer les droits d'enregistrement ou une amende pour enregistrement tardif. Les mères célibataires hésitent à enregistrer leurs enfants, soit parce que leur situation les embarrasse, soit parce qu'elles croient, à tort, que seuls les enfants de parents mariés peuvent être enregistrés. » (MOLISA *et al.*, 2005 : 36). Selon l'enquête nationale à indicateurs multiples (MICS3) 2006 pour le Viêt-nam de l'Office Général des Statistiques, de l'Unicef, et du Comité pour la Population, la Famille et les Enfants, 87,6 % des enfants de moins de cinq ans sont enregistrés à la naissance, et s'il n'y a pas de différence significative entre filles et garçons, c'est dans les deux régions les plus pauvres du Viêt-nam, le Nord-Ouest et les Hauts Plateaux du centre, deux régions largement peuplées de minorités ethniques, que les pourcentages d'enregistrement à la naissance sont les plus faibles (GSO, 2006 : 101).

Même s'il a un certificat de naissance, l'enfant doit encore avoir un enregistrement résidentiel pour pouvoir être scolarisé dans une école proche de son domicile. Le changement d'enregistrement résidentiel requiert l'accord des autorités du lieu de départ et du lieu d'arrivée⁶. Soucieuses de limiter l'exode rural, en particulier en direction des grands centres urbains comme Hô Chí Minh-Ville, les autorités ne cherchent pas à favoriser les changements de résidence, et multiplient les obstacles, à la fois sur le plan administratif et financier. Dans la mesure où la carte scolaire est basée sur l'enregistrement résidentiel, les migrants « illégaux » n'ont pas le droit en principe de scolariser leurs enfants en dehors de leur lieu d'origine. Selon les cas, ces enfants peuvent être tolérés dans les écoles locales (c'est le cas, en général, en milieu rural), ou scolarisés dans les classes de généralisation, et ce, dès la première année du primaire, comme cela a pu être observé à Hô Chí Minh-Ville. Dans certains cas, le plus souvent en milieu urbain, les cours de généralisation sont utilisés pour scolariser des enfants qui n'ont pas le droit d'aller à l'école la plus proche de leur domicile, ou même à l'école tout court parce que leur enregistrement est inadéquat, ou inexistant. Les enfants des rues et autres enfants marginalisés sont également confrontés au problème de l'enregistrement. Un certain nombre d'organisations non gouvernementales se sont intéressées à l'éducation et à la formation de ces enfants, qui peuvent suivre les cours de généralisation s'ils sont d'âge scolaire, ou être scolarisés dans des centres ou écoles spécifiques. L'objectif est alors moins de les mettre à niveau

⁶ Il existe quatre types de statuts résidentiels au Viêt-nam : l'enregistrement permanent (KT 1), l'enregistrement temporaire de long terme (KT 2), l'enregistrement temporaire de court terme (KT 3), et le statut de migrant illégal (KT 4). Seules les deux premières catégories de population ont accès aux écoles de leur lieu de résidence.

en termes d'enseignement général que de leur fournir les connaissances qui leur permettront de se réinsérer socialement et économiquement.

Dans le système vietnamien, même les enfants sans certificat de naissance sont connus des responsables locaux de la généralisation, mais l'inscription à l'école suppose en principe qu'il y ait régularisation de la situation administrative de l'enfant dans le courant de l'année scolaire, et ce sont les écoles qui en pratique apprécient la nécessité de cette régularisation. Le projet de Politique éducative intégrée présenté par le ministère de l'Éducation et de la formation en novembre 2007 prévoit que chaque enfant pourra fréquenter l'école de son lieu de résidence, et que les autorités locales, les parents, les tuteurs et les écoles devront ensemble régulariser les documents administratifs pour permettre aux enfants d'aller à l'école. Il reste à déterminer comment des parents qui ont illégalement migré en ville pourront contacter les autorités pour faire admettre leurs enfants à l'école.

Le coût de la scolarisation

L'effort demandé aux parents s'est considérablement accru depuis le lancement de la politique de Renouveau en 1986. La part de l'éducation dans les dépenses totales des ménages est passée de 2,7 à 6,4 % entre 1993 et 1998 pour se stabiliser ensuite à ce niveau (6,3 % en 2004), et de 6,1 % à 13,5 % dans les dépenses non alimentaires (13,6 % en 2004) (SPC-GSO, 1994 : 203 ; GSO, 2001 : 274 ; GSO, 2004b). En 2004, l'éducation est le quatrième poste de dépense des ménages hors consommation alimentaire après les transports et communications, les biens durables, et la santé (GSO, 2004b). La part des dépenses consacrées à l'éducation s'accroît avec le niveau de revenu, de 3,2 % des dépenses pour les ménages du premier quintile de revenus à 8,3 % pour les ménages du dernier quintile. La part de leur budget que les ménages consacrent à l'éducation est également plus élevée en milieu urbain (7,9 %) qu'en milieu rural (5,2 %). La plus grande partie des ménages aisés résidant en milieu urbain, on peut expliquer cette situation par les coûts différentiels de scolarisation en fonction des zones de résidence, par le pourcentage plus élevé d'enfants des milieux aisés, en particulier urbains, qui poursuivent leurs études dans le secondaire supérieur et à l'université ou dans les écoles supérieures, mais aussi par les comportements de surenchère des parents qui ont des revenus suffisants (cours supplémentaires, contournement de carte scolaire, etc.).

Le coût de scolarisation d'un enfant comprend les droits scolaires (sauf en primaire), les droits d'examen, la demi-pension, l'eau potable. Jusqu'à la rentrée 2006/07, les parents devaient également verser aux écoles des frais de construction et de maintenance. Ces coûts varient d'une province à l'autre et sont au sein de chaque province décroissants, des grandes agglomérations jusqu'aux zones rurales les plus enclavées. Au nombre des dépenses d'éducation, il faut également compter les uniformes et autres vêtements requis par l'école et l'achat ou la location de manuels scolaires, les déplacements, les repas, mais aussi un certain nombre de contributions théoriquement facultatives, mais en réalité obligatoires. Il s'agit de la contribution pour les événe-

ments spéciaux (nouvel an, journée des enseignants⁷...), mais aussi des cours supplémentaires. Le poids des cours supplémentaires dans le budget des ménages est élevé, et s'accroît avec le niveau d'enseignement et la pression en matière de réussite scolaire, particulièrement forte lors des examens d'entrée en secondaire supérieur et des concours d'entrée à l'université.

La charge constituée par les frais liés à la scolarisation pour les familles et en particulier les familles pauvres, s'est avérée au cours des années un facteur important d'abandon scolaire. Les frais et contributions diverses, et les cours supplémentaires sont les deux postes qui ont le plus augmenté dans les dépenses d'éducation des ménages pour les élèves du primaire entre le milieu des années 1990 et le début des années 2000 et ont suscité les plus vives critiques. En plus du fait que ces frais contournaient ostensiblement le principe de la gratuité des études primaires, corollaire de l'obligation de scolarisation, les écoles avaient tendance à faire subir aux familles une pression très forte pour leur paiement, entraînant l'abandon d'un certain nombre d'enfants⁸. Si ces pratiques avaient l'avantage de permettre aux écoles de compléter les maigres budgets qui leur étaient alloués pour leur fonctionnement, elles avaient pour inconvénient majeur d'être contre-productives en matière de maintien des enfants à l'école. C'est pourquoi l'Assemblée nationale a décidé d'interdire aux écoles de prélever des droits autres que les droits d'inscription et frais de scolarité (sauf en primaire), spécifiés par la Loi sur l'éducation révisée en 2005 à partir de la rentrée 2006-2007. Dans la pratique, l'interdiction est cependant diversement respectée. C'est ainsi que les frais de maintenance et de construction sont devenus dans certains endroits des frais d'infrastructures...

L'une des politiques mises en œuvre actuellement pour améliorer la qualité de l'éducation est l'allongement de la durée de la scolarisation par un passage progressif à la journée entière. Le service des enseignants étant d'une demi-journée, la deuxième demi-journée constitue pour eux des heures supplémentaires, dont le financement est assuré par les parents. Par exemple, dans la commune de Suôi Tân, Province de Khanh Hoa, les élèves qui ont cours toute la journée doivent verser 35 000 dôngs de plus que les autres chaque mois (Henaff et Đinh, 2008 : 110), ce qui revient à multiplier par près de six le coût de la scolarisation (hors repas). Dans la plupart des écoles, en particulier en milieu rural, le nombre de salles de classes est insuffisant, interdisant une généralisation de la journée entière à l'ensemble de l'école qui aurait pour effet de conduire un nombre plus important d'enfants de familles défavorisées à abandonner l'école.

⁷ Traditionnellement, l'État accordait une prime à ses employés à l'occasion de ces événements spéciaux. Depuis le lancement de la politique de Renouveau, cependant, la tradition s'est maintenue, mais l'État n'en assure le financement que pour les services qui n'ont aucune possibilité d'accès à des financements extérieurs, ce qui n'est pas le cas des établissements d'enseignement.

⁸ Les enseignants étaient chargés du recouvrement des coûts auprès des élèves, et n'hésitaient pas à recourir à toutes les méthodes possibles pour forcer les enfants à apporter l'argent. Dans certains cas, les familles devaient vendre les provisions de riz qu'elles avaient constituées pour la basse saison pour éviter à leurs enfants l'humiliation d'une exposition devant toute l'école lors de la levée du drapeau, le lundi matin.

QUEL DROIT À QUELLE ÉDUCATION ?

Les besoins en matière éducative s'accroissent avec le niveau de revenu des familles, celles-ci développant des stratégies visant à permettre aux enfants d'accéder à des niveaux supérieurs d'éducation. Avec l'ouverture internationale, la comparaison avec les systèmes éducatifs des pays les plus avancés a fortement entamé la confiance qu'avaient pu placer le pays et sa population dans son système éducatif, en dépit de ses succès manifestes sur le plan quantitatif. L'ouverture du système éducatif a entraîné un accroissement de l'éventail des choix pour les familles, mais aussi une pression accrue en termes de concurrence entre les élèves pour l'accès à l'enseignement supérieur, qui demeure rationné. Ce choix cependant n'est pas accessible à toutes les familles dans les mêmes conditions, et si la question du droit à l'éducation se pose essentiellement en termes d'accès et de maintien à l'école pour les enfants des familles les plus pauvres, c'est une éducation de qualité que recherchent les ménages plus aisés.

L'exclusion scolaire

Le nombre d'enfants non scolarisés en primaire serait supérieur à 1 million en 2005 selon l'Unesco qui estime qu'il a augmenté ces dernières années⁹ (EFA, 2007 : 287). S'il peut encore se produire que des enfants ne soient jamais scolarisés, il semble que les problèmes principaux soient la scolarisation tardive et l'abandon précoce. Dans les zones reculées ou enclavées, les enfants doivent souvent attendre de pouvoir aller seuls à l'école, lorsque celle-ci est difficile d'accès en raison de son éloignement, de l'état des chemins et des routes, ou de l'existence de cours d'eau ou de canaux qu'il faut traverser en bateau.

Les enfants issus de milieux défavorisés sont ceux dont l'espérance de vie scolaire est la plus faible. En effet, bien qu'ils ne soient pas toujours en situation d'échec scolaire (Behrman et Knowles, 1999), il est d'autant plus difficile pour ces enfants de se maintenir à l'école que les handicaps tendent à se cumuler : pauvreté, faible niveau d'éducation des parents et de l'entourage, difficultés physiques d'accès à l'école, langue maternelle différente du vietnamien, ou refus de l'assimilation culturelle, qui peut conduire à un rejet de l'école¹⁰. De nombreuses études ont montré que des inégalités importantes subsistent dans les conditions d'apprentissage entre les différentes régions, entre le milieu rural et le milieu urbain, et entre les différents segments de la société (Behrman et Knowles, 1999; Gallina et Masina, 2002, Henaff, 2005; Vo et Trinh, 2005, The World Bank, 2003; BGD và ĐT, 2006).

Selon les résultats de l'enquête nationale à indicateurs multiples, en 2006, 18,3 % des enfants de 5-14 ans travaillent en zone rurale, contre seulement 6,6 % en zone urbaine ; respectivement 24,5 % et 22,5 % des enfants des deux premiers quintiles travaillent, alors

⁹ Chiffre calculé à partir des taux de scolarisation en primaire et secondaire des enfants en âge d'aller à l'école primaire.

¹⁰ « Les groupes dans lesquels il y a peu de mariages mixtes sont également ceux où les taux de scolarisation sont les plus faibles. Il est cependant difficile de déterminer si l'isolement de ces groupes est une question de choix, ou une conséquence fortuite des barrières linguistiques et géographiques. » (Baulch *et al.*, 2002 : 8)

que le pourcentage tombe à 4,3 % dans le quintile de la population le plus riche, et 13,3 % des enfants Kinh et Hoa¹¹ travaillent, alors que le pourcentage est de 28,4 % pour les autres ethnies (GSO, 2006). Cependant, selon la même enquête, 86 % des enfants qui travaillent sont scolarisés. Pour la majorité des enfants, la question principale reste donc celle du maintien dans le système scolaire. Que ce soit selon le quintile, l'appartenance rurale ou urbaine ou selon la région, on voit ainsi des inégalités de scolarisation qui apparaissent dès les premiers âges scolaires en fonction de la situation économique, sociale et géographique des parents.

Des progrès ont été enregistrés ces dernières années en matière de scolarisation des minorités ethniques et des enfants des zones très pauvres et reculées. Selon Baulch et al., les minorités ethniques se divisent globalement en trois catégories : certaines minorités comme les Tay, Nung, et les Muong, ont choisi l'assimilation (culturelle et économique) avec la majorité Kinh-Hoa ; d'autres, comme les Khmer, les Thai et peut-être les Dao, tentent de s'intégrer économiquement en préservant une identité culturelle distincte ; un troisième groupe enfin est constitué des minorités des hauts plateaux du centre, et des Hmong, et est restée à l'écart du processus de croissance (2002 : 18). C'est dans ce dernier groupe que les taux de scolarisation sont les plus faibles. Des efforts importants ont été faits pour harmoniser l'aide internationale et la canaliser dans le Programme National cible de l'éducation pour la construction d'internats pour les minorités ethniques, l'amélioration des infrastructures scolaires existantes, l'octroi de bourses et la fourniture de matériels scolaires gratuits, et de bicyclettes permettant aux élèves d'atteindre l'école plus facilement. Une aide sous forme d'attribution de riz est également fournie aux familles dans le cadre du Programme National 135 (Programme de réduction de la pauvreté), pour lever les obstacles à la scolarisation. De plus, avec l'assistance de l'Unicef, le gouvernement fournit aujourd'hui aux enfants de certaines minorités une éducation préprimaire dans leur langue maternelle¹², pour réconcilier les parents avec l'administration et les encourager à scolariser leurs enfants, et pour améliorer les résultats scolaires de ces enfants en primaire. Grâce à ces initiatives, les taux de scolarisation des enfants des minorités ethniques et des zones reculées ont augmenté sensiblement, à partir de niveaux qui, il est vrai, étaient très faibles. Ainsi, Swinkels et Turk, observent qu'« il semble que les efforts récents pour transférer davantage de ressources à ceux qui sont en situation de risque du point de vue éducatif commencent à porter leurs fruits. C'est ce qu'indique le nombre croissant d'enfants couverts par les exemptions de paiement des droits scolaires et des contributions » (2005 : 14). La même étude souligne que le nombre

¹¹ Les Kinh sont l'ethnie majoritaire au Viêt-nam. Ils représentaient un peu plus de 86 % de la population lors du recensement général de la population de 1999. Les Hoa sont les Vietnamiens d'origine chinoise (1,1 % de la population en 1999).

¹² Sept langues sont enseignées aujourd'hui à 108 000 élèves dans 17 provinces du Viêt-nam par 1 188 enseignants : le chinois, le cham, le khmer, l'ede, le bahnar, le jarai, et le hmong (*Vietnam News*, « Ethnic schools lack books, teachers », 03/09/2008). Ces cours font cependant face à un certain nombre de problèmes, en particulier le manque d'enseignants qualifiés (les enseignants sont le plus souvent des membres des minorités, qui parlent leur langue mais n'ont pas été formés à l'enseignement), et le manque de manuels scolaires.

d'écoles atteignant les Niveaux de qualité fondamentaux (FSQL) s'est accru principalement dans les districts les plus pauvres, indiquant « que les efforts récents pour concentrer l'amélioration de la qualité dans les zones les plus démunies du pays a rencontré un certain succès » (Swinkels et Turk, 2005 : 14).

Officiellement, le taux d'abandon est passé de 4,7 % en 1999-2000 à 3,8 % en 2004/05 (Mạng Giáo dục). Mais paradoxalement, les récentes campagnes du ministère de l'Éducation et de la Formation visant à réduire les taux de redoublement et à ne plus permettre aux élèves qui n'avaient pas le niveau de passer en classe supérieure, ont eu pour effet d'accroître de manière inquiétante le nombre d'abandons scolaires, en particulier dans le secondaire, depuis la rentrée scolaire 2007/08 (Thanh Nien, « *School dropout rate on the increase in Vietnam* », 09/03/2008.)

Accepter l'éducation à laquelle on peut accéder...

Au Viêt Nam comme ailleurs, le choix de l'établissement scolaire est l'un des principaux éléments des stratégies des parents. Le secteur privé n'est réapparu que récemment dans le paysage éducatif vietnamien. Le secteur privé éducatif est un secteur à but lucratif, qui s'est développé d'abord dans le secteur de la formation professionnelle de manière très chaotique, puis dans le secondaire supérieur et l'enseignement universitaire, dans les zones où existait une demande solvable, c'est-à-dire principalement dans les grands centres urbains. Un certain nombre d'écoles privées ont été créées au niveau secondaire de base ces dernières années, mais l'entrée du privé dans le primaire est encore interdite. Ce sont exclusivement les parents qui sont mis à contribution pour le financement de ces écoles. En dehors des écoles publiques et privées, il existe des écoles/classes fondées par le peuple, qui ne sont pas à but lucratif mais fonctionnent sur le principe du recouvrement des coûts. L'augmentation de l'offre de formations supérieures a permis l'explosion¹³ d'une demande qui lui reste supérieure, et se diversifie en fonction des débouchés anticipés. Se constitue ainsi une hiérarchisation des établissements d'enseignement. Dans l'enseignement général, les établissements les plus réputés sont des établissements publics nationaux. L'accès à ces établissements est conditionné par la carte scolaire, les politiques de recrutement des établissements, en particulier dans les grands centres urbains, et la capacité des parents à assumer les dépenses nécessaires.

Le choix de l'école est limité pour les enfants des familles les plus défavorisées, mais aussi pour toutes les familles qui n'ont pas les moyens de contourner le système scolaire. À la hiérarchie des établissements scolaires correspond une stratification des familles, de l'urbain le plus riche vers le rural le plus pauvre et le plus enclavé. Le président de l'association des anciens combattants de la commune de Suôi Tân – une

¹³ De 140 000 étudiants environ en 1990, à 918 000 étudiants en l'an 2000, dont 186 000 dans les écoles supérieures (source : ministère de l'Éducation et de la Formation). Par ailleurs, l'accès à l'enseignement supérieur étant rationné, un nombre croissant de jeunes vietnamiens se tournent vers l'étranger pour poursuivre leur formation. Ainsi, « le nombre d'étudiants vietnamiens inscrits dans les collèges et universités américaines est monté en flèche, passant de 6 036 à 8 769 au cours de l'année scolaire 2006/07, soit une augmentation de 45,3 % » (Institute of International Education, 2008).

commune rurale qui ne fait pas partie des communes les plus pauvres de la province de Khanh Hoa – exprime une idée largement partagée en milieu rural lorsqu'il explique : « Je vois qu'à la campagne, nous n'avons pas des moyens comparables à ceux de la ville, et par conséquent, la qualité ici ne peut pas surpasser celle de la ville. »

Les cours de soutien organisés par les écoles – payants, mais plafonnés – sont en principe destinés aux élèves les plus faibles, et sont obligatoires pour eux. Mais dans la pratique, la plupart des élèves, y compris ceux qui ont de très bons résultats, y assistent, ce qui en limite l'utilité pour ceux qui auraient réellement besoin d'un soutien. Les parents se contentent donc pour l'essentiel des écoles auxquelles ils ont accès, et les stratégies de contournement de la carte scolaire sont rares en milieu rural.

Pour les plus défavorisés, cette école est souvent constituée par les cours de généralisation. Les professeurs de généralisation sont des enseignants de l'école dans laquelle sont organisés les cours, ou des enseignants recrutés par le centre qui les organise, auquel cas ils échappent totalement au contrôle du ministère de l'éducation. Les matières enseignées sont les matières principales du programme scolaire, et les manuels sont les mêmes que dans l'enseignement général. Mais la réforme des méthodes d'enseignement ne s'étend pas aux cours de généralisation, dont les élèves n'effectuent ni travaux pratiques ni de travail de groupe. Le contenu des enseignements est allégé – les horaires sont réduits – et les enseignants, dont la mission principale est de maintenir les enfants scolarisés en dépit des difficultés qu'éprouvent certains d'entre eux sur le plan scolaire et du fait que nombre d'entre eux travaillent toute la journée avant de venir au cours, et n'ont pas de temps à consacrer à leurs études en dehors des heures de cours, sont indulgents.

Le nombre d'enfants scolarisés dans les cours de généralisation est loin d'être insignifiant, même si le nombre d'élèves tend à baisser, en primaire comme en secondaire de base. Environ 52 000 élèves étaient concernés pour le primaire en 2006/07, et 143 000 en secondaire de base, représentant respectivement 0,7 % et 2,3 % des effectifs totaux scolarisés dans ces cycles¹⁴. Le système est bien organisé, selon des modalités variables en fonction de la situation concrète de chaque localité, et constitue un réel « filet de sécurité » permettant de rescolariser la plupart des enfants qui parviennent à passer à travers les mailles de l'école. Cependant, ce système ne permet qu'en de très rares occasions une ré-intégration dans le système éducatif formel, et on peut se demander pour quelle raison, étant donné son coût, partagé entre les localités et le programme ciblé éducation du budget de l'État, pourquoi les ressources qui lui sont consacrées ne sont pas plutôt utilisées pour maintenir les enfants à l'école (exemptions de frais de scolarisation, aide financière, organisation de réels cours de soutien pour les élèves faibles...).

Ou contourner le système pour accéder à une meilleure éducation...

Le contournement de la carte scolaire est l'un des principaux éléments de la stratégie éducative des familles qui ont le choix. L'inscription dans une école en dehors de la

¹⁴ Calculs effectués à partir des données du ministère de l'Éducation et de la Formation (M | ng giáo d | c)

commune de résidence suppose l'obtention d'une dérogation (les fonctionnaires, par exemple, bénéficient de cette possibilité), et/ou le paiement de droits d'enregistrement. Mais même dans ces conditions, l'inscription d'un enfant dans une école jugée meilleure par les parents n'est pas toujours possible, et on observe donc en milieu urbain le développement de logiques résidentielles tenant compte de la localisation des établissements scolaires.

Les cours supplémentaires constituent un autre élément stratégique pour les familles, en particulier lorsque l'admission dans un établissement scolaire donné est conditionnée par les résultats scolaires. Ainsi, les recherches menées en 2004 par l'Institut de recherche sur l'éducation et l'université de Pédagogie d'Hô Chí Minh-Ville dans le cadre d'une étude sur « Les phénomènes négatifs concernant les cours supplémentaires et l'évaluation de l'efficacité des mesures de gestion face à ces phénomènes à Hô Chí Minh-Ville », 44,2 % d'élèves suivent à nouveau des cours qu'ils ont déjà suivi en classe, 54,3 % passent de 6 à 15h/semaine dans des salles de cours supplémentaires, et 86,9 % des parents d'élèves inscrivent leurs enfants aux cours supplémentaires, même les enfants ayant un bon niveau... (Hoang, 2004)

Les cours organisés par les écoles et dispensés par les enseignants de ces écoles à leurs propres élèves ont fait l'objet de nombreux débats au cours des dernières années. Leurs partisans mettent en avant un environnement scolaire de plus en plus concurrentiel dans un contexte de généralisation de l'enseignement amenant chaque année davantage d'élèves à des niveaux plus élevés d'éducation, les faiblesses de l'enseignement et l'insuffisante qualité de l'éducation, et insistent sur le droit des parents à payer pour que leurs enfants bénéficient d'une éducation de qualité. Leurs détracteurs critiquent les abus auxquels elles ont pu donner lieu et leur caractère généralement obligatoire. Le système permettait à des enseignants mal payés et à des écoles mal dotées de générer des revenus supplémentaires, ce qui explique qu'il ait été longtemps toléré, sinon approuvé, par un système éducatif incapable d'assurer à ses enseignants des salaires décentes et à ses écoles des budgets adéquats, bien que ces cours aient été destinés aux élèves les plus brillants plutôt qu'aux plus faibles. Comme le reconnaissent eux-mêmes les enseignants, leurs rémunérations se sont accrues de manière importante au cours des dernières années, comme cela avait été prévu par la Stratégie de Développement de l'Éducation à l'horizon 2010 qui visait à permettre aux enseignants de se consacrer à leur enseignement à plein temps au lieu de se disperser dans la recherche de sources de revenus alternatives comme les cours supplémentaires. Cette amélioration des rémunérations des enseignants a permis au ministère de l'Éducation et de la Formation d'interdire les classes supplémentaires organisées par les écoles à compter de la rentrée 2006-2007. Les enfants des familles qui peuvent en assumer le coût continuent cependant à prendre, en dehors de l'école, des cours qui doivent leur permettre de garantir leur réussite scolaire.

CONCLUSION

Alors que le respect de l'obligation scolaire avant le lancement de la politique de Renouveau était basé sur l'émulation dans un contexte de mobilisation idéologique forte, et sur le rationnement, le remplacement progressif de la planification centralisée par des mécanismes de marché a entraîné une réorganisation du dispositif de mise en œuvre de l'obligation scolaire d'autant plus nécessaire que l'introduction de droits scolaires pouvait entraîner l'exclusion de fait des enfants dont les parents ne pouvaient pas s'acquitter du paiement des droits. L'essentiel des enfants qui ont de mauvais résultats scolaires sont des enfants de milieux défavorisés et qui résident dans les zones les plus pauvres, où les communautés ont peu de possibilités de générer des ressources pour aider les pauvres. Ces enfants tendent à travailler, de leur plein gré ou la demande de leurs parents, en dehors des heures de cours. Cette situation, s'ajoutant à des conditions généralement mauvaises de travail scolaire à la maison, explique à la fois les faibles résultats des enfants des familles pauvres et le fait que certains désertent l'école. Pour les familles de ces enfants, parfois littéralement harcelées par les membres du comité de suivi de la généralisation pour qu'ils rescolarisent ceux de leurs enfants qui ont abandonné l'école, les cours de généralisation apparaissent comme une alternative acceptable, même si le niveau de ces cours n'est en rien comparable à celui des autres classes et ne peut qu'exceptionnellement autoriser une réintégration dans le système formel. L'éducation au Viêt Nam aujourd'hui n'est pas une réelle obligation : il ne saurait y avoir d'obligation scolaire tant que l'école ne sera pas totalement gratuite. Mais elle est perçue comme une nécessité par une très grande majorité de parents, à l'exception peut-être de ceux qui y voient la menace de l'assimilation. Les mailles du filet ne sont cependant pas si serrées qu'elles ne laissent passer un certain nombre d'enfants, qui ne seront jamais scolarisés ou surtout, abandonneront l'école de manière précoce.

Le gouvernement a fait des efforts importants ces dernières années pour cibler l'aide aux pauvres, en particulier en matière d'éducation, dans le cadre du Programme cible de l'éducation, pour réduire le coût de la scolarisation de base, pour améliorer la qualité de l'éducation, et pour permettre aux enfants de fréquenter l'école de leur quartier, quelle que soit leur situation administrative. On assiste aujourd'hui à un développement des stratégies de surenchère en matière de scolarisation, qui se traduit par l'allongement de la scolarité et une recherche des meilleurs résultats passant par le choix de l'école et la multiplication des cours supplémentaires, et n'est donc accessible qu'à ceux qui peuvent assumer financièrement ces stratégies, en particulier les classes aisées en milieu urbain, et dans les provinces les plus riches. Pour tous les autres, dont la capacité de dépense pour l'éducation dépend du revenu et de l'offre disponible localement, le coût de l'éducation s'est accru de manière importante depuis la fin de la gratuité scolaire, sans que l'effort consenti ne se traduise nécessairement par une amélioration de leurs perspectives sur le marché du travail. Au fur et à mesure des progrès de la généralisation de l'éducation, les niveaux requis par les employeurs augmentent également. Les changements importants opérés dans les politiques d'emploi et d'éducation se conjuguent à ceux qui sont intervenus dans les stratégies des ménages

et des individus pour générer des dynamiques de promotion pour les uns et d'exclusion pour les autres.

Si les politiques de généralisation ont bien amélioré l'effectivité du droit à l'éducation, en ce sens qu'elles ont permis, en élargissant l'éventail des possibilités pour les familles, la scolarisation et le maintien à l'école d'un nombre croissant d'enfants, l'existence de possibilités n'est synonyme de choix que pour certains. Le droit à l'éducation reste un droit différentiel, la question au Vietnam se posant de moins en moins en termes d'accès à l'éducation et de plus en plus en termes du type d'éducation auquel peuvent accéder les enfants. Ce n'est pas une question sans importance alors que le niveau général d'éducation de la population s'accroît, et que les employeurs seront amenés de manière croissante à différencier les candidats à l'emploi non plus tant sur leur niveau d'éducation que sur la qualité de l'éducation qu'ils ont reçue, pour pourvoir les postes autres que non qualifiés.

BIBLIOGRAPHIE

- BAULCH, B., TRUONG T. K. C., HAUGHTON D., Haughton J., « Ethnic minority development in Vietnam : a socioeconomic perspective », *Policy, Research working paper series*, WPS 2836, 32 p.
- BEHRMAN J. R. et KNOWLES J.C., « Household income and child schooling », *World Bank Economic Review*, 13 (2): 211-256, 1999.
- BERGERET P., « Évolution récente du système d'activités des ruraux : le cas du bassin du fleuve Rouge », in HENAFF N., MARTIN J.-Y. (éds.), *Travail, emploi et ressources humaines au Vietnam : 15 ans de Renouveau*, Karthala, Paris : 251-276, 2003.
- BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO (BGD và ĐT), *Báo cáo tóm tắt - Tình hình thực hiện giai đoạn I (2001-2005) chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010 (Tài liệu lưu hành nội bộ)*, Viện Chiến lược và Chương trình Giáo dục, Hà Nội, 2007, 52 p. [Ministère de l'Éducation et de la Formation – Rapport résumé – *Situation de la mise en œuvre de la première phase (2001-2005) de la stratégie de développement de l'éducation 2001-2010* (document diffusé en interne), Institut de la stratégie et des programmes éducatifs, Hanoi, 2007.]
- EFA, *Global Monitoring Report 2008, Education For All by 2015: Will We Make It?*, Unesco Publishing/Oxford University Press, Oxford, 2007, 434 p.
- GALLINA A. et P. MASINA, *Street children in Vietnam an inquiry into the roots of poverty and survival livelihood strategies*, Federico Caffè Centre Research Report n. 3/2002, ASIA URBS Project No: VNM 007 co-financed by the European Union, Roskilde, Denmark, 2002, 64 p.
- GENERAL STATISTICAL OFFICE (GSO), *Statistical yearbook 2000*, Statistical Publishing House, Hanoi, 2001, 599 p.
- GENERAL STATISTICAL OFFICE (GSO), *Vietnam Statistical Data in the 20th Century*, vol. 2, Vietnam Statistical Data 1976-2000, Hanoi, Statistical Publishing House, 2004a, 1 811 p.
- GENERAL STATISTICAL OFFICE (GSO), *Living Standard Survey 2004, Average living expenditure per capita per month by region and component of expenditure (at current prices)*, 2004b – <http://www.gso.gov.vn/> Living Standard Survey/ Living Standard Survey 2004.
- GENERAL STATISTICAL OFFICE (GSO), *Viet Nam Multiple Indicator Cluster Survey 2006, Final Report*, Ha Noi, Viet Nam, 2006, 257 p. + appendix.
- HENAFF N. et Đinh T. B. L., « La qualité de l'éducation dans la commune de Suôi Tân, district de Diên Khánh », in HENAFF N., TRẦN T. K. T. (éd.), *Recherche sur la qualité de l'éducation dans la province de Khanh Hoa – Vietnam*, Aide et Action, Phnom Penh, 2008, p. 91-168.
- HENAFF N., « Financement et contrôle de l'éducation au Vietnam », in VINOKUR A., *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?* L'Harmattan (« Éducation et sociétés »), Paris, 2007, p. 275-302.
- HENAFF N., « Education and Poverty in Vietnam », *Vietnam social sciences*, n° 105, 2005, p. 9-26.

- HENAFF N. et MARTIN J.-Y. (éds.), *Travail, emploi et ressources humaines au Vietnam : 15 ans de Renouveau*, Karthala, Paris, 2003, 322 p.
- HENAFF N. et MARTIN J.-Y., *Observatoire du travail, de l'emploi et des ressources humaines*, Rapport du second passage d'enquête, nov.-déc. 1997, Éditions du Travail, IRD-MOLISA, Hanoi, 1999, 104 p.
- HOANG T. D., « General Education in the Democratic Republic of Vietnam », *interview with Nguyen Van Huyen, the DRVN Education Minister, Complementary Education for Adults, in General Education in the D.R.VN, Vietnamese Studies* n° 30, Hanoi, Thê Gioi publishers, 1971.
- INSTITUTE OF INTERNATIONAL EDUCATION, *Open Doors 2008 Press Release on the annual report on international academic mobility*, Institute of International Education (IIE) with support from the U.S. State Department's Bureau of Educational and Cultural Affairs, November 17, 2008, 2 p.
- JOANIS M., 2002. « L'économie de l'éducation: Méthodologies, Constats et Leçons », Série Scientifique, Centre Inter-universitaire de Recherche en Économie des Organisations, Montréal, 15 p.
- Les Constitutions du Vietnam 1946-1959-1980-1992*, Éditions Thê Gioi : Hanoi, 1995, p. 246.
- MẠNG GIÁO DỤC EDUNET – Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Số liệu thống kê giáo dục tổng hợp và chi tiết, Số liệu thống kê đã xuất thành biểu mẫu theo tiêu chuẩn của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Giáo dục Phổ Thông – số liệu thống kê các năm : 1999-2007* (site internet de l'éducation Edunet – ministères de l'Éducation et de la Formation, Statistiques générales et détaillées, Statistiques tirées des tableaux standard du ministère de l'Éducation et de la formation, *Éducation de base – Statistiques pour les années 1999-2007*)
- MOLISA, CIDA et UNICEF, *Situation analysis of Institutional and Alternative Care Programmes in Viet Nam*, Hanoi, 2005, 115 p.
- MOLISA, Centre for Informatics, *Statistical Data of Employment and Unemployment in Vietnam 1996-2005*, Labour-Social Publishing House, Hanoi, 2006, 575 p.
- MOOCK P., PATRINOS H. A., VENKATARAMAN M., « Education and earnings in a transition economy: the case of Vietnam », *Economics of Education Review* vol. 22, Issue 5, October, 2003, p. 503-510.
- NATIONAL ASSEMBLY, *Law on the Universalization of Primary Education (no number)*, 12/08/1991, 1991a.
- NATIONAL ASSEMBLY, *Law on Child protection, care and education (no number)*, 12/08/1991, amended 15/06/2004 (N° 25/2004/QH11), 1991b.
- NGO VAN CAT, « La liquidation de l'analphabétisme et l'enseignement complémentaire pour adultes », in *L'Éducation en R.D.V, Études vietnamiennes* n° 5, *Séries Problèmes*, Hanoi: Thê Gioi publishers, 1965, p. 29-49.
- STATE PLANNING COMMITTEE (SPC) et GENERAL STATISTICAL OFFICE (GSO), *Vietnam Living Standards Survey 1992-1993*, Hanoi, 1994, 290 p.
- SWINKELS R. et TURK C., « Explaining Ethnic Minority Poverty in Vietnam: a summary of recent trends and current challenges », *Draft Background paper for CEM/MPI meeting on Ethnic Minority Poverty*, Hanoi, 28 September, 2006, 20 p.
- THE GOVERNMENT OF THE SOCIALIST REPUBLIC OF VIETNAM, *On The Universalization of Basic Secondary Education*, Decree Nr. 88/2001/ND-CP of November 22, 2001.
- HOANG H., 2004 – « Trên 86 % phụ huynh phải cho con học thêm, vì sao? », *Tuổi trẻ*, 13/07/2004. (« Plus de 86 % des parents doivent faire donner à leurs enfants des cours supplémentaires, pourquoi ? », quotidien *La Jeunesse*).
- UNITED NATIONS VIETNAM, *Human Development in Vietnam, Expanding choices for the rural poor*, Hanoi, December 1998, 152 p.
- VIETNAMNET BRIDGE, « Unesco's mistake increases drop-out number in Vietnam », 10/11/2008 (<http://english.vietnamnet.vn/education/2008/11/812852/>).
- VO T. T. et TRINH Q. L., « Can Vietnam Achieve One of its Millennium Development Goals? An analysis of schooling dropouts of children. » William Davidson Institute (WDI) – Working Papers, 2005, 56 p.
- THE WORLD BANK, *Vietnam Development Report 2004 – Poverty*, Poverty Reduction and Economic Management Unit, East Asia and Pacific Region, vii, 2003, 173 p.

LE RAPPORT À L'ÉCOLE DANS LES MILIEUX POPULAIRES DE FÈS (MAROC)

Bernard SCHLEMMER et Étienne GÉRARD

Sociologues, UMR 196 CEPF:D, université Paris-Descartes, INED, IRD

Comment transcrire un droit fondamental, l'éducation, dans la réalité ? Posée aux pays du Sud, cette question se lit généralement : « Comment faire en sorte que tous les enfants soient effectivement à l'école, et y acquièrent les savoirs de base ? » Mesurée à cette aune, le chemin à parcourir est considérable ; il est presque exclusivement analysé en termes d'insuffisance de l'offre scolaire, les politiques menées n'ayant pas les moyens de leur ambition et le nombre d'écoles ou d'enseignants bien formés, toujours en dessous des besoins. Il nous paraît que cette approche, sans être dénuée de fondement, est insuffisante et risque d'occulter une réalité dont les politiques scolaires devraient pourtant mieux tenir compte. Nous voulons parler du « rapport aux savoirs » – scolaires ou non – qui orientent les stratégies (ou l'absence de stratégie) éducatives des populations : en fonction des milieux sociaux et des situations professionnelles, quelle est la vision de l'école et comment est perçu le savoir scolaire dispensé, quelle place occupe-t-il, relativement aux savoirs professionnels ?

Nous illustrerons notre propos avec la situation prévalente dans la ville de Fès, au Maroc, où l'importance de l'artisanat permet de lui apporter un éclairage particulièrement net. Nous verrons tout d'abord quelques données globales sur la scolarisation au Maroc, notamment dans la région étudiée, avant de nous intéresser plus particulièrement au cas de Fès-médina, en particulier aux familles les plus populaires qui composent la grande majorité de sa population. Nous regarderons alors les pratiques éducatives mises en œuvre par ces familles, et le rapport à l'école qu'elles traduisent. Dès le début des années 1960 et jusqu'aux années 1980, l'école a été considérée, par la majorité des familles marocaines, comme la meilleure voie d'ascension sociale – aussi longtemps, en tous cas, que le diplôme offrait un accès à des postes enviés du secteur public. La crise des débouchés a douché cet enthousiasme et, aujourd'hui, la non-scolarisation ne s'explique plus seulement par l'insuffisance de l'offre scolaire, mais aussi par une moindre demande. Pour une majorité des enfants que nous avons interrogés, l'école était une obligation à laquelle ils se sont soustraits, plus qu'un droit qu'ils auraient revendiqué.

MÉTHODOLOGIE

Notre analyse s'appuiera sur trois enquêtes de terrain que nous avons effectuées au Maroc, dans la région de Fès, entre 2000 et 2004. Une équipe franco-marocaine (PRISM¹) a d'abord passé un questionnaire biographique portant sur 900 ménages de la région de Fès-Boulemane (5 728 personnes) en proportion de leur représentativité dans les statistiques nationales et renseignant sur l'ensemble de leur parcours en termes de formation et d'emploi. À la suite, deux enquêtes qualitatives ont été conduites : l'une, menée par Étienne Gérard, sur la scolarisation et le « rapport aux savoirs » dans le milieu des artisans de Fès (Gérard, 2005), l'autre, réalisée par Bernard Schlemmer, sur les couches populaires de Fès, majoritairement représentées à Fès-médina (l'une des trois principales divisions, et la plus ancienne, de la ville) et qui est celle ici étudiée dans son rapport à l'école.

Dans cette enquête sur les milieux populaires, les entretiens ont été menés auprès d'individus appartenant à des familles dans lesquelles un ou plusieurs enfants n'avaient jamais été scolarisés ou avaient quitté l'école avant 15 ans, c'est-à-dire à un âge auquel ils sont encore, théoriquement, soumis à l'obligation scolaire. L'entretien ne portait pas seulement sur le parcours de l'individu interviewé, retenu pour l'analyse qualitative, mais également sur celui de l'ensemble de sa fratrie, frères et sœurs. Ainsi, la variété des parcours individuels au sein d'une même famille permet de mieux mesurer le poids réel des déterminants familiaux. Nous avons un ensemble de 174 familles différentes, composant une population de 959 personnes. Cependant, il a fallu renoncer à tenir compte de la population féminine, sur laquelle les renseignements ne peuvent être utilisés que pour le parcours scolaire : dès lors que les jeunes filles ont quitté l'école, il devient difficile – *a fortiori* pour un homme étranger – d'obtenir des renseignements sur elles. Quand on écarte également les garçons qui poursuivent leurs études (ainsi que les quelques cas d'invalides ou de personnes n'ayant encore exercé aucune profession), notre population, masculine et active, compte alors 503 individus (Schlemmer, 2005).

LA SCOLARISATION : ÉTAT DES LIEUX

À l'échelle nationale

Au refus radical de « l'école du colon » qui régnait durant les années de Protectorat (sauf pour certaines élites qui formeront *de facto* l'essentiel de la couche dirigeante du royaume chérifien de Mohamed V), succédera à l'inverse un investissement massif dans l'école « unifiée, marocanisée et arabisée » qui se met en place aux lendemains de l'Indépendance (Baina, 1981) ; celui-ci durera une vingtaine d'années, puis commencera à décliner d'abord lentement (Souali et Merrouni, 1981), avant que la crise écono-

¹ Programme de recherche sur l'éducation et les savoirs, regroupant, de 2000 à 2004, des chercheurs de l'Institut de recherche pour le développement (IRD, France), du Centre d'études et de recherches démographiques (CERED) et de l'Institut agronomique et vétérinaire (IAV) Hassan II du Maroc.

mique et les plans d'ajustement structurel (en 1983) n'accélèrent le tarissement de cette source de promotion sociale que représentait l'obtention d'un diplôme (Gérard et Schlemmer, 2003).

La scolarisation de base affiche toujours, malgré un taux net de scolarisation de 89,6 % des résultats très médiocres² en matière d'éducation. « Malgré l'effort que l'État déploie en matière de financement du secteur éducatif, le Maroc demeure, sur le plan des performances, en deçà des niveaux atteints par des pays qui lui sont comparables au plan de la richesse nationale » (Chedati *et al.*, 2000 : 101). Le Maroc est plus mal placé encore, par son indice de parité entre les sexes : en 2002/2003, il était de 0,94, et seuls 16 pays annonçaient des résultats inférieurs (Unesco, 2006).

Différence de genre et contexte rural se conjuguent (Gérard et Chaouai, 2006), d'autant que travail précoce et non scolarisation sont fortement corrélés. Les chiffres sous-estiment encore la différence filles/garçons, dans la mesure où, sur les 88 % des enfants travailleurs qui résident en zone rurale (UCW, 2003), 85 % sont des « aides familiaux », ce qui inclut surtout les garçons travaillant aux champs, tandis que la majorité des filles restées au domicile sont comptées comme « inactives ». En outre, la grande majorité des petites bonnes sont issues des zones rurales.

En ville, le quart des migrants sont des enfants (El Aoufi et Bensaïd, 2006) et, parmi les plus défavorisés, les enfants des rues des grandes agglomérations sont les plus nombreux. Pour les autres, ce sont surtout les garçons qui sont comptés comme travailleurs : à l'exception des secteurs du tapis et de la confection, dominés par les fillettes, eux seuls exercent des activités formelles.

Une rétrospective des politiques marocaines d'éducation donne le sentiment d'une perpétuelle course de vitesse entre l'offre et la demande scolaires, qui contraint les gouvernements à toujours privilégier le quantitatif et la maîtrise des flux. Pour absorber les laissés pour compte du système scolaire, dont le nombre s'est accru avec l'application du Plan d'ajustement structurel (1983), les politiques visent « l'adéquation formation/emploi ». Ainsi, la formation professionnelle est réformée, en 1984, mais selon la même « fuite en avant du système, qui tente vainement de remédier aux carences de l'enseignement initial » (Zouggari, 2006 : 297). Le nombre des jeunes passant par la formation professionnelle explose, mais les résultats sont plus décevants en termes de débouchés, avec des taux d'insertion ne dépassant guère les 50 % en 2001 (Benkerroun et Yacoubi, 2006). Le paradoxe veut que la formation professionnelle procure un avantage comparatif d'autant plus efficace qu'il se combine à un capital scolaire plus élevé (Gérard et Chaouai, 2006). L'apprentissage « informel » pratiqué dans l'artisanat aurait pu être une opportunité de création d'emplois mais, jusqu'au Plan d'action de 2001, ce secteur a davantage été considéré comme un secteur social et culturel à protéger que comme un atout économique à développer (Chikhaoui, 2006). Le système aboutit aujourd'hui à ce

² « Près de 1 enfant âgé de 9 à 15 ans sur 3 se trouve en dehors de l'école » (Secrétariat d'État, 2005 : 11). En outre, au Maroc, le taux net de scolarisation surestime sensiblement le taux de scolarisation réelle (Gérard et Pilon, 2005).

paradoxe : le taux de chômage croît désormais avec le niveau d'études³, les moins touchés étant les non scolarisés (Gérard et Chaouai, 2006).

À l'échelle de la région

À l'échelle de la région, les mêmes distinctions se retrouvent, classiquement : milieu social d'appartenance et capital scolaire du chef de ménage, clivage urbain-rural et opposition de genre.

En matière de scolarité, de « destin scolaire », la reproduction est très forte : les études des enfants et celles de leur père sont très positivement corrélées (Chaouai et Gérard, 2005). La proportion d'enfants non scolarisés diminue à mesure que le niveau d'études du chef de ménage augmente et, symétriquement, le niveau scolaire des enfants augmente en fonction de celui du chef de ménage : l'échelle socioprofessionnelle correspond très précisément à l'échelle scolaire. Globalement, l'école prédispose donc ses plus hauts diplômés aux meilleures carrières, aux positions sociales les plus enviées, tandis que ceux qu'elle a exclus ou qui ont d'eux-mêmes arrêté les études avant le seuil de l'enseignement secondaire sont relégués dans les groupes socioprofessionnels les plus modestes. Ce sont justement ceux-là que nous étudions ici. Dans la région de Fès-Boulemane qui constitue le cadre global des enquêtes auxquelles nous faisons ici référence, plus d'un citoyen sur deux est scolarisé, moins d'un habitant sur trois dans le monde rural. Plus d'un dixième de la population urbaine suit un enseignement supérieur, contre moins de 3 % de la population rurale. Enfin, même en milieu urbain, les femmes sont sensiblement plus nombreuses à ne pas accéder à l'école (dans la proportion de 64,6 % pour celles âgées de plus de 25 ans, contre 36,9 % pour les hommes) et elles accèdent aux différents niveaux de l'enseignement dans des proportions toujours inférieures aux hommes. Si le nombre d'enfants totalement privés de scolarisation décroît, la proportion relative de filles reste sensiblement plus élevée et surtout, relativement constante. À Fès-médina, en particulier, par rapport à la ville de Fès dans son ensemble, et par rapport à la région de Fès-Boulemane (qui intègre des zones rurales, y compris des zones où la scolarisation est particulièrement difficile pour les familles qui, notamment, ne peuvent loger leurs enfants dans l'agglomération la plus proche où se trouve l'école), la population se caractérise par une composition socioprofessionnelle particulière (*tableau 1*).

³ Jusqu'au diplôme de troisième cycle, qui ouvre enfin sur l'emploi.

Tableau 1 : Répartition des catégories socioprofessionnelles de la région de Fès-Boulemane.

	Fès-médina	Reste de la ville de Fès	Milieu rural	Ensemble région
Artisans et ouvriers qualifiés des métiers artisanaux	41,1	30,6	9,5	19,6
Manœuvres non agricoles, manutention	21,1	23,5	2,0	15,5
Commerçants, intermédiaires commerciaux et financiers	14,9	19,3	2,4	12,5
Employés	7,4	9,7	3,7	8,6
Ouvriers, conducteurs de machines	3,8	3,5	1,6	3,4
Cadres moyens	3,8	6,5	0,2	4,3
Exploitants agricoles et forestiers, chasseurs	3,8	3,3	59,7	24,6
Cadres supérieurs, corps législatif, élus locaux	2,1	4,2	0	2,6
Ouvriers et manœuvres agricoles	1,9	1,9	20,9	8,9
TOTAL (effectif)	100 (811)	100 (1 285)	100 (1 590)	100 (3 686)

Source : enquête PRISM, 2000.

La catégorie des artisans et ouvriers qualifiés des métiers artisanaux est beaucoup plus importante à Fès-médina. L'offre scolaire est bien sûr sensiblement plus importante qu'en zone rurale. Cela se traduit par une scolarisation encore faible, mais moins différente de la population urbaine des autres quartiers de la ville que de celle des autres communes, rurales ou urbaines (*tableau 2*).

Tableau 2 : Le niveau de scolarisation atteint par les 25-30 ans de la région de Fès-Boulemane.

	Fès-médina (N=77)	Reste de la ville de Fès (N=118)	Milieu rural (N=185)	Ensemble région (N=380)
Non scolarisés	14,2	11,0	40,4	20,4
Primaire	43,4	40,1	34,1	37,5
Secondaire 1 ^{er} cycle	22,7	22,3	15,1	20,2
Secondaire 2 ^e cycle	10,8	14,8	7,3	13,1
Supérieur 1 ^{er} cycle	4,9	5,0	1,7	4,1
Supérieur 2 ^e cycle	3,7	5,5	1,2	3,9
Supérieur 3 ^e cycle	0,3	1,3	0,3	0,9
TOTAL (effectif)	100 (77)	100 (118)	100 (185)	100 (380)

Source : enquête PRISM, 2000.

Comme dans le pays depuis l'indépendance (1956), la scolarisation a progressé dans la région, en particulier au niveau de l'enseignement de base. Deux individus sur trois, âgés de 25 à 29 ans, ont fréquenté l'école, alors que, dans la génération de leurs parents (âgés de 55 à 59 ans), un individu sur cinq seulement avait été scolarisé. Aujourd'hui, l'enquête montre par ailleurs que la quasi-totalité des enfants âgés de 6 à 12 ans (pour ne parler que d'eux) entrent à l'école.

Les différences établies ici rapidement entre Fès Médina, le reste de la ville et les milieux ruraux de la région, sont particulièrement éclairantes. D'une part, elles montrent que, par rapport au reste de la ville, les résidents de la Préfecture de Fès-médina accèdent moins à l'école et progressent « moins bien » dans le système scolaire – même si cet accès et cette progression sont plus forts qu'en milieu rural. D'autre part, ces distinctions attestent de la nécessité de différencier les milieux d'enquête, et plus encore les populations – en l'occurrence par catégories socioprofessionnelles, dans la mesure où scolarisation et capital social sont fortement liés. Considérer le « fait scolaire » de manière globale, à l'échelle d'une région par exemple, brouille ainsi des dynamiques plus fines, pourtant essentielles à la compréhension des questions scolaires, et que nous percevons en resserrant le cadre des enquêtes. De fait, nous pouvons encore affiner l'analyse, en nous basant sur une enquête auprès de catégories sociales plus circonscrites encore : les milieux populaires de la ville de Fès, en particulier de la médina. Ce sont ces populations qui nous serviront désormais de base de réflexion. Nous serons alors plus à même d'inférer certaines « logiques scolaires » à des données sociales précises et particulières.

Dans les couches populaires de Fès-médina

Dans les milieux populaires de Fès-médina⁴, les parents, dans leur très grande majorité, n'ont pas été scolarisés : l'échantillon de notre enquête montre que, dans 95,2 % des familles, le père n'a pas achevé le collège ; et, dans 83,3 % des familles, le père n'a jamais fréquenté l'école. Pour leurs enfants, les progrès, à cette échelle, sont indiscutables. Pour pouvoir juger de l'évolution plus récente, nous avons distingué la population née entre 1960 et 1974, et celle qui est née en 1975 ou depuis et qui avait atteint l'âge d'être scolarisée (tableau 3)⁵.

Pour cette dernière tranche d'âge, 30,6 % des enfants ne sont pas scolarisés du tout, et 69,4 % entrent dans le primaire ; 23,3 % quittent ce cycle avant la dernière année, ils ne sont que 46,1 % à l'achever (et à accéder ainsi au niveau théoriquement atteint à l'âge de 15 ans, qui est l'âge où l'école cesse d'être « obligatoire ») ; 12,8 % ne s'inscrivent pas dans le secondaire, ce qui font 33,3 % enfants ; 23,7 % quittent le secondaire

⁴ On notera que les résultats obtenus par l'enquête PRISM pour Fès-médina sont « meilleurs » que ceux de l'enquête qualitative : c'est que les populations ne sont pas exactement les mêmes, la première enquête reposant sur un échantillon pris de manière aléatoire (au pas) pour une représentativité statistique d'ensemble, la seconde, sur un choix systématique visant les seuls milieux populaires.

⁵ Les dates ont été choisies pour distinguer la génération qui entre à l'école au moment où le plan d'ajustement structurel s'impose au système éducatif marocain. En outre, elle entre à l'école au moment où une réforme allonge d'un an la durée de l'enseignement primaire et abaisse l'âge d'entrée à 6 ans au lieu de 7 précédemment.

avant le baccalauréat ; il n'en reste que 9,6 % à atteindre le niveau bac ; 7,9 % ne poursuivent pas au-delà et 1,7 % entrent dans le supérieur.

Tableau 3 :
Évolution des niveaux d'études atteints par les enfants de milieux populaires de Fès-médina.

Niveaux d'études	Nés entre 1960 et 1974			Nés en 1975 et depuis		
	Garçons (N=49)	Filles (N=102)	Ensemble (N=104)	Garçons (N=301)	Filles (N=167)	Ensemble (N=468)
	%	%	%	%	%	%
Non scolarisés	33,5	54,9	42,3	22,6	44,9	30,6
Primaire incomplet	14,4	7,8	11,4	28,9	13,2	23,3
Primaire	16,4	12,8	15,0	13,0	12,6	12,8
Secondaire incomplet	19,9	16,7	18,7	25,2	20,9	23,7
Secondaire complet	9,6	4,9	7,7	8	7,8	7,9
Supérieur	6,2	2,9	4,9	2,3	1,7	1,7
TOTAL	100	100	100	100	100	100
(effectif)	(49)	(102)	(104)	(301)	(167)	(468)

Source : enquête B. Schlemmer, 2000-2003.

Le progrès dans l'objectif de l'éducation de base pour tous que s'est fixé le gouvernement marocain est finalement limité, cantonné à l'inscription des enfants à l'école quand ils atteignent l'âge de la scolarisation « obligatoire » : la proportion d'enfants non scolarisés a décru, et l'enseignement de base est mieux suivi, pour les garçons comme pour les filles, mais l'accès au lycée et *a fortiori* aux études supérieures est devenu plus ardu encore. Sans aller jusqu'à parler d'un processus naissant de déscolarisation, force est de constater que les enfants de ces milieux populaires quittant prématurément le cursus le font de plus en plus tôt, et sont de plus en plus nombreux. Comment expliquer ce phénomène ?

LE RAPPORT À L'ÉCOLE

Au cours de l'enquête auprès des garçons qui avaient quitté l'école avant l'âge de 15 ans, nous avons systématiquement demandé non seulement quel était leur cursus scolaire, mais aussi celui de chaque enfant de leur fratrie, jusqu'à quel âge et quel niveau ils l'avaient poursuivi, ainsi qu'un récit de la prise de décision : qui en était le principal auteur, quels en avaient été les motifs essentiels et quelles avaient été les réactions éventuelles des principaux acteurs concernés, l'enfant et les parents. Ce qui nous paraît particulièrement important, ici, est la teneur des discours sur la non-scolarisation, qui offre une image d'un rapport particulier de ces populations au « fait scolaire ».

La différence de genre

Là encore, l'opposition entre les garçons et les filles est tranchée : la réponse la plus souvent invoquée sur les motifs de la non-scolarisation ou de la déscolarisation se réduisait, pour les filles, à invoquer « la tradition », majoritairement pour la génération d'avant 1974, et à peu près à égalité avec des motifs financiers. En fait, il semble indéniable qu'une certaine évolution se dessine vers une moindre réticence à la scolarisation des filles, même au-delà du primaire, mais il paraît pour autant difficile d'en conclure à une mutation profonde des comportements vers une moindre différence d'attitude selon le genre.

Ainsi, lorsque c'est la jeune fille qui prend elle-même la décision d'abandonner l'école (le cas est très rare dans la génération aînée (6,4 % des cas), mais devient plus fréquent aujourd'hui concernant 23,2 % des filles), l'indifférence – voire l'approbation – des parents face à la décision prise est l'attitude largement la plus fréquemment rencontrée. Et bien entendu, dans la prise de décision concernant leur cursus scolaire, les discours manifestent une autonomie bien supérieure des garçons.

Entre scolarisation et déscolarisation, l'implication des parents et des enfants

Cette autonomie des garçons, paradoxalement, s'accroît en même temps que croît le taux de scolarisation. Dans la génération née entre 1960 et 1974, où seuls 57,7 % d'entre eux entraient à l'école, ils étaient 51,8 % à prendre eux-mêmes la décision de la quitter avant l'âge de 15 ans. Dans la génération actuelle, alors que le pourcentage des garçons entrant à l'école est monté à 77,4 % – ce qui est bien entendu une démarche effectuée par les parents –, dans la majorité des cas (55,1 %), ce sont maintenant les garçons eux-mêmes qui décident d'arrêter l'école.

Pour tenter de cerner plus finement ce que traduit cette évolution, nous avons posé que, lorsque la décision de quitter l'école était prise par les parents, mais pour des motifs qui relèvent de l'insuffisance de l'offre scolaire (absence d'école de proximité pour le collège, niveau de l'enseignement fourni et redoublements), elle devait être attribuée au système scolaire ; ce qui est attribué à la famille relève soit de motifs d'ordre financier, soit d'une forme de refus de l'école de la part des parents.

Tableau 4 : Auteur de la décision de non-scolarisation ou de déscolarisation prématurée des garçons.

Auteur de la décision	Garçons nés entre 1960 et 1974	Garçons nés en 1975 et depuis
La famille	39,8	29,0
Le système scolaire	8,4	15,9
L'enfant lui-même	51,8	55,1
Total	100	100
(effectif)	(108)	(245)

Source : enquête B. Schlemmer, 2000-2003.

Si le système scolaire semble davantage responsable aujourd'hui qu'hier de la non-scolarisation des enfants, on sait par ailleurs que ce n'est pas que l'offre ait décliné, mais qu'elle ne répond pas à la demande et durcit la sélection. On sait que la décision de refus d'inscription au primaire devient rare de la part des familles. Malgré cela, le nombre d'enfants encore très jeunes qui cessent de vouloir aller à l'école, loin de diminuer, s'est encore accru, ou l'opposition des parents devant une telle décision a faibli au point de les laisser faire : les parents éprouvent de moins en moins la nécessité d'intervenir en faveur de la scolarité de leurs fils. C'est aujourd'hui la distanciation qui caractériserait le mieux leur rapport à l'école.

Le phénomène est d'autant plus marqué que l'âge auquel cette décision est prise par les enfants a considérablement diminué. Dans 68 % des cas, c'étaient des enfants de 12 ans passés qui « claquaient » ainsi la porte de l'école : désormais, 43 % d'entre eux le font entre 9 et 11 ans, et 60 % avant l'âge de 12 ans (tableau 5).

Tableau 5 : Répartition (en pourcentage) des garçons qui ont décidé d'abandonner l'école selon l'âge où ils ont pris cette décision.

Âges	Garçons nés entre 1960 et 1974*	Garçons nés en 1975 et au-delà
De 6 à 8 ans	9,6	16,9
De 9 à 11 ans	22,5	43,1
De 12 à 14 ans	67,9	40,0
TOTAL	100	100
(effectif)	(56)	(135)

Source : enquête B. Schlemmer, 2000-2003.

*L'école obligatoire commençait à 7 ans.

De telles données sont suffisamment frappantes pour qu'il faille s'y arrêter. Qu'est-ce qui permet de dire que les discours tenus par ces jeunes lors des entretiens reflètent bien la réalité, que ce sont réellement les enfants qui ont pris, seuls, la décision d'interrompre leurs études en cours de primaire ou, au mieux, durant le collège ? Ne peut-on penser que cette revendication de l'autonomie de leur décision ne vise, en fait, qu'à masquer – à eux-mêmes ou au chercheur étranger venu les interroger – le reproche qu'ils font à leurs parents de ne pas les avoir empêchés de quitter l'école, voire de les y avoir implicitement encouragés ?

On sait que, même dans les cas les plus graves, les enfants interrogés sur leurs parents tendent à refuser de mettre ceux-ci en position d'accusés, et prennent sur eux le poids de la charge dont ils sentent qu'on cherche à la mettre sur le dos de leurs parents. Il est possible que, pour partie, le discours des enfants réponde à un refus de mettre en cause les parents ; il correspond ainsi à un « *double link* », pour emprunter le vocabulaire de la psychanalyse, double prescription parentale exclusive l'une de l'autre : celle, non formulée, de ne pas poursuivre des études qui coûtent cher, et celle, explicite (mais que contredit l'absence de sanction réelle ou prolongée), de rester à l'école.

Reste qu'ici, d'une part, ce ne sont pas des enfants qui ont été interviewés, mais des jeunes à qui il était demandé de retracer leur trajectoire scolaire et professionnelle : la moyenne d'âge est de 23 ans et demi, un âge auquel on se permet de porter un jugement sur ses parents (certains interviewés ne s'en sont d'ailleurs pas privé). En outre, les interviewés ne parlaient pas que d'eux, mais de toute leur fratrie. Or, dans plusieurs cas, il n'y a qu'un seul enfant, dans toute la fratrie, qui a ainsi décidé de quitter l'école : si l'on admet que les parents puissent décider de mettre leurs enfants au travail, et que ceux-ci voudraient l'occulter, on voit mal pourquoi c'est un seul enfant qui aurait ainsi été choisi pour contribuer aux dépenses du ménage, et les autres laissés à leurs études.

Les motifs explicatifs invoqués de la déscolarisation

Ces premiers résultats ne suffisent évidemment pas pour voir si le retrait de l'école reposerait davantage sur une insuffisance de l'offre scolaire, si souvent invoquée dans la littérature sur l'école au Maroc, ou sur une insuffisance de la demande d'école, au sein de notre population. La réponse ne peut pas être simple : même si les entretiens nous donnent les motifs explicites qui sont à l'origine de la non-scolarisation ou de la déscolarisation prématurée, les réponses mêlent de façon difficilement discernable les deux aspects (*tableau 6*).

Du côté de la structure de l'offre éducative, la première explication est l'éloignement de l'école. Nous trouvons ensuite ce qui a trait à la rigidité des structures, par ordre décroissant : lorsque l'enfant est refusé parce qu'il a dépassé de quelques mois l'âge de l'inscription ; lorsque la violence exercée abusivement par un instituteur, sans qu'il soit possible de changer de classe, fait que l'enfant se sent contraint de choisir entre subir ou partir ; lorsqu'il est handicapé physiquement et que rien n'est prévu pour accueillir ce genre d'enfants ; lorsque la qualité professionnelle de l'enseignant apparaît telle que l'enfant n'apprend rien ; enfin, lorsqu'il vient d'une autre école et qu'il est refusé parce que son dossier n'a pas suivi. Dans chacun de ces cas, c'est bien l'école qui est mise en cause, accusée de ne pas répondre à sa charge. On peut se demander si l'accusation est ou non toujours justifiée, mais, du moins, c'est bien l'école qui fait figure de responsable, l'offre éducative qui est considérée comme insuffisante ou inadéquate.

Les problèmes d'ordre financier mis en avant ne peuvent aisément être interprétés. Comment savoir si c'est parce que l'école ne répond pas suffisamment à sa vocation de gratuité et d'ouverture à toute la population en âge de l'intégrer, quel que soit le niveau de revenu des parents, ou si c'est du côté de la demande d'éducation que l'on considère le prix de celle-ci, si faible soit-il, comme décidément trop élevé pour ce que l'on attend de la scolarisation qui en est l'objet ? Et lorsque la décision de renoncer aux études est prise par les jeunes garçons eux-mêmes, il est encore plus vain d'espérer le déterminer ; il est en effet difficile de faire la part entre la volonté, pour avoir pris conscience des difficultés budgétaires dans lesquelles se débat la famille, de participer aux revenus du foyer, et le désir de gagner sa vie même si les parents seraient en réalité à même de payer les frais du maintien dans la scolarité. Nous avons donc classé à part les motifs financiers avancés par les parents (en distinguant les cas d'urgence, lorsque le chef de ménage cesse brutalement d'apporter un revenu), et nous y avons ajouté les cas où l'enfant précise que sa

décision a été prise par lui sans l'avis de sa mère, et parce que le père n'est plus là (soit qu'il soit décédé, soit qu'il ait abandonné les siens), que la situation budgétaire de la famille traverse alors sans doute une crise grave et que le motif avancé n'est sans doute pas un prétexte pour ne plus aller à l'école.

Du côté de la « demande », les motifs évoqués par les parents évoquent, dans l'ordre décroissant, « la tradition », puis la volonté que l'enfant participe aux revenus, apprenne un métier, voire la volonté de le faire travailler à ses côtés, parce qu'on a besoin de lui. Pour les enfants qui prennent eux-mêmes la décision, il s'agit essentiellement d'un rejet de l'école, (qui se décline parfois en goût de l'argent de poche que le travail occasionnel, aux cours des vacances, a rapidement procuré, en renoncement à poursuivre alors que l'essentiel de son temps passe déjà à l'école buissonnière, en l'influence d'amis qui gagnent leur vie ou sont dans ce même désir, allié à un sentiment de honte, devant les camarades de classe de milieux plus aisés) ; viennent ensuite le sentiment qu'il faut participer aux revenus de la famille (on a vu pourquoi nous ne rangions pas ces réponses dans les motifs d'ordre financier), la volonté d'apprendre un métier qu'appuie souvent un argument sur l'inutilité de l'école, « puisque les diplômés sont au chômage » ; enfin, le refus de redoubler une classe, ou le climat familial qui interdit la poursuite des études.

Les motifs invoqués sont étonnamment stables, entre les deux générations considérées, au point qu'il est inutile de les distinguer (la variation la plus importante est inférieure à 5 %).

Rappelons que notre population est essentiellement urbaine, puisque c'est dans la ville de Fes que nous avons enquêté. Dans notre échantillon de jeunes garçons fassis déscolarisés avant d'avoir atteint leur quinzième année, la proportion d'enfants d'origine rurale, qui était encore de 36,9 % pour la génération aînée, n'est que de 29,1 % pour la génération actuelle. Or, même ainsi, on voit que l'éloignement des bâtiments scolaires constitue, et de loin, la première cause de non scolarisation imputable à l'école (lorsque l'école primaire n'existe pas à proximité), ou de déscolarisation précoce (lorsque le changement de niveau implique un changement d'établissement auquel l'accès va demander un bien plus long trajet).

Si on fait donc abstraction de ce motif qui ne concerne pas les citadins, et même en considérant – ce qui est évidemment excessif – qu'aux motifs révélant directement une insuffisance du côté de la structure de l'offre éducative, on peut ajouter *la totalité* des motifs liés à des problèmes financiers, les motifs révélant une insuffisance du côté de la demande d'éducation restent considérables : totalisés, ils représentent encore, de façon peu discutable, 41,1 % des cas, contre 53 % qui impliqueraient – de façon sans doute abusive – l'insuffisance de l'offre éducative.

Tableau 6 : Motifs invoqués pour expliquer l'arrêt des études (ou de la non inscription à l'école) pour la population masculine qui a quitté ses études avant d'avoir eu 15 ans*

a) révélant une insuffisance du côté de la structure de l'offre éducative		d) révélant une insuffisance du côté de la demande	
éloignement de l'école	10,5 %	<i>décision des parents</i>	
âge dépassé à l'inscription :	2,6 %	« traditions »	3,7 %
violence d'instit.	2,2 %	le faire participer aux revenus	1,8 %
handicap de l'enfant	1,8 %	lui faire apprendre un métier	0,3 %
mauvais profs	0,7 %	<i>décision du garçon</i>	
dossier non suivi	0,7 %	parce que n'aimait pas (ou plus) l'école	
sous-total	18,5 %	dont : avoir de l'argent de poche	23,6 %
		école buissonnière	3,0 %
b) problèmes financiers		influence d'amis	2,6 %
décision des parents	20,1 %	honte de sa pauvreté	2,2 %
dont urgence :	6,0 %	pour participer aux revenus	0,7 %
décision de l'enfant (urgence)	6,3 %	pour apprendre un métier (école inutile)	7,8 %
sous-total	26,4 %		1,8 %
c) autres		par refus de redoubler	0,7 %
renvois	1,5 %	à cause du climat familial	0,3 %
redoublements	3,3 %	<i>décision des parents et/ou du garçon</i>	
niveau estimé insuffisant	3,3 %	pour participer aux revenus	1,1 %

*Le total dépasse quelque peu 100 % car il y a quelques cas de réponses multiples (N=397).

Source : enquête B. Schlemmer, 2000-2003.

Le motif le plus souvent invoqué, de loin, est purement et simplement le fait que l'enfant décide qu'il ne veut plus aller à l'école parce que, décidément, l'école, « il n'aime pas ça ». Les parents ne mettent pas en jeu tout le poids de leur autorité – là encore sans évolution depuis 1960 –, sans être totalement indifférents à cette conduite : 42 % d'entre eux manifestent leur réprobation, dont 9,7 % avec une certaine véhémence (usant de châtement corporel), pour la génération aînée, et 40 % font de même aujourd'hui (dont il ne reste, il est vrai, plus que 1,1 % qui le fassent avec une certaine véhémence). En fait, les parents renoncent avec une étonnante facilité à imposer leur point de vue, voire tout simplement n'ont pas de vrai point de vue, estimant avoir fait leur devoir en mettant l'enfant à l'école, et n'avoir plus à s'en occuper ensuite, tant l'idée que le processus d'insertion sociale et professionnelle doit obligatoirement passer par la scolarisation leur est étrangère, ou est contrariée par le chômage croissant des diplômés.

L'arrêt des études, un rapport social au fait scolaire

Mouhcine⁶, qui a poursuivi ses études jusqu'au terme de l'enseignement secondaire 1^{er} cycle puis s'est orienté vers la dinanderie, l'évoque clairement : « il a voulu qu'on étudie, se rappelle-t-il au sujet de son père. Donc ça y est : va étudier ! » Pour son père, se dit-il maintenant, les études relevaient du libre arbitre du fils : « jusqu'à nos jours il ne sait pas pourquoi j'ai abandonné l'école. Et quand j'étais scolarisé il ne savait même pas dans quelle classe j'étais ». Faute de soutien (« dans la famille, on ne s'intéressait plus aux études et je ne trouvais plus personne qui m'aidait [financièrement] »), il décide d'arrêter sa scolarité. Son frère aîné en est surpris, mais le laisse décider, considérant que « tu es maintenant un peu grand, je ne pourrai rien te dire, c'est à toi de connaître ton intérêt ».

Radouane, tisserand âgé de 22 ans, a lui aussi décidé d'interrompre de lui-même ses études. Entré au *m'sid* (« école coranique ») à 4 ans et demi, puis au primaire vers 6-7 ans, il poursuit ses études jusqu'en neuvième année, qu'il triple, avant de quitter définitivement le collège (« j'avais détesté complètement les études »). Lui prendra la décision contre son père, le mettant devant le fait accompli, en lui cachant ses échecs. Pour Radouane, la scolarité est une affaire personnelle. Comme Mouhcine, son « choix » de ne pas poursuivre les études enregistre la conjonction d'échecs scolaires, un manque de suivi parental et des représentations particulières en matière de « destinée scolaire ». Réussite et échecs sont placés sous le sceau d'une partition « naturelle » des hommes (« Ça dépend seulement de l'esprit de l'être humain et de son intelligence ») et d'une subordination aux lois divines. Ce discours masque mal, cependant, une assignation consentie à une position socialement peu envieuse. Mouhcine comme Radouane expliquent *a posteriori* leur décision d'arrêter leurs études en ayant intégré le principe de réalité selon lequel leur « destin » est par avance tracé à la marge du champ scolaire et des espaces de valorisation du capital scolaire. « Je ne regrette pas d'avoir arrêté mes études, dit encore Radouane. Je n'ai pas besoin de regretter, parce que j'ai le niveau d'un pauvre. Et même si j'avais terminé mes études jusqu'à la licence, si j'avais bien étudié en faisant l'impossible, je serais au chômage comme mes frères (diplômés chômeurs⁷). » Mais l'échec de Radouane fait suite, selon lui, à son changement d'école, en quartier populaire, qui lui a été préjudiciable (« dans ces écoles des quartiers populaires j'ai trouvé beaucoup de bruit, des élèves trop agités et excités [...] moi aussi je suis devenu agité et excité ; j'aimais bien rigoler et m'amuser et j'ai laissé tomber les études »).

Ainsi, la traduction de l'échec en « destinée » naturelle ne cache pas longtemps la conviction que la trajectoire suivie est par avance déterminée par une « destinée » socialement construite. Des faits, bien sûr, leur donnent raison, comme l'ascension sociale plus importante des enfants de milieux aisés et le poids conjoint du capital social pour contourner les barrières scolaires et universitaires (Gérard et Schlemmer, 2003). L'absence de regret

⁶ Les extraits d'entretiens proviennent de l'enquête réalisée par Étienne Gérard dans le milieu de l'artisanat en 2001-2003.

⁷ D'après l'enquête PRISM, les diplômés des 1^{er}, 2^e et 3^e cycles du supérieur, âgés de 25 à 34 ans, sont au chômage dans des proportions respectives de 33,3 %, 47,1 % et 33,3 %.

donne à lire le refus d'avoir échoué dans une progression sociale par l'école, tout autant que l'assimilation d'un certain « ordre socio-scolaire » qui interdit aux « pauvres » l'acquisition de positions sociales et qui les condamne à faire leurs preuves dans des professions comme celles de l'artisanat. « Moi, dit Mouhcine, j'ai regretté d'avoir quitté l'école. Mais je suis en train d'apprendre [professionnellement]. On essaye seulement d'aider la famille aux frais de la maison ».

On a évoqué plus haut le principe de reproduction scolaire, d'une ascension sociale par les études sur la base d'un capital socio-scolaire préalable. À la différence de leurs pairs diplômés de l'enseignement supérieur, ceux (comme les apprentis artisans) qui ont quitté l'école dès le collège ou avant ne sont pas restés assez longtemps sur les bancs de l'école pour manifester un refus du déclassement social ou pour partager la conviction que, d'une certaine manière, le savoir fait loi et donne des droits (Gérard et Schlemmer, 2003). Mais ils partagent avec eux l'idée commune d'une dépréciation des études et du diplôme en raison du chômage croissant des diplômés dépourvus de capital social, assorti des logiques clientélistes mises en œuvre pour progresser dans le cursus scolaire et universitaire et pour obtenir un emploi dans des secteurs auxquels leur héritage familial ne les prédestine pas. De fait, comme nous l'avons vu au sujet des groupes professionnels socialement défavorisés, la scolarisation est loin d'être généralisée en milieu populaire et le diplôme supérieur marque l'exception ; l'instruction garde un caractère instrumental davantage qu'elle n'est pensée comme le principe d'une mobilité sociale.

De manière générale, le passage par des structures formelles d'enseignement – qu'il soit de type scolaire ou professionnel – est encore pensé comme secondaire dans la mesure où, précisément, il n'est pas inscrit dans l'histoire familiale. L'enquête PRISM a par exemple montré que la moitié des enfants dont les pères n'ont pas été scolarisés ne suivent aucune formation en structure formelle d'enseignement, alors que moins d'un enfant sur cent de père ayant un niveau supérieur d'études est dans ce cas (Gérard et Chaouai, 2006). De même, plus de 20 % des enfants du premier groupe suivent un apprentissage, alors que moins de 2 % du second groupe sont dans ce cas. En somme, dans les « milieux populaires » de Fès, la scolarisation n'est toujours pas un « allant de soi » et la mobilité sociale par les études est moins envisagée encore qu'elle ne le fut (dans les années 1960-70), lorsque l'école était ouverte et que la restriction des postes dans la fonction publique n'était pas encore engagée (années 1980-1990).

L'INSTRUCTION : FACTEUR DE DISTINCTION OU DE RELÉGATION ?

Mouhcine comme Radouane, tous deux ouvriers artisans, développent un discours de sur valorisation de leur instruction, dans lequel ils puisent pour se distinguer de leurs pairs non instruits ou pour donner sens à leurs pratiques professionnelles. À leurs yeux, celui qui est passé par l'école est plus « éclairé », plus raisonné, plus raisonnable aussi. Il a en outre la capacité de faire évoluer les choses, de les parfaire et d'inventer ; il sera enfin davantage prédisposé que celui qui n'a pas été scolarisé à faire valoir ses droits auprès de

son employeur. Aux yeux d'un maître artisan zellige, l'un des seuls de sa corporation à avoir fait des études supérieures, « l'essentiel, c'est qu'on doit étudier. Notre religion dit d'ailleurs qu'il faut étudier du berceau jusqu'à la mort. Il faut chercher le savoir, même jusqu'en Chine. 99 % des zelliges, dit-il, sont des analphabètes. Ils n'ont rien tiré de la période coloniale, ils n'ont pas été scolarisés. Il n'y a pas de relations entre nous, je ne coopère pas avec eux. On a des relations mais il n'y a pas de compréhension entre nous. Ils ne comprennent pas. Vous leur montrez le chemin, alors qu'eux... Les gens (zelliges), ils ne pensent pas à leurs enfants, ils ne pensent pas à leur pays ; et tout ça, c'est à cause de l'ignorance, de l'analphabétisme ».

À Fès comme dans l'ensemble du Maroc, l'artisanat mobilise des apprentis (*mataâlem's*), des ouvriers (*snayaï*) et des maîtres artisans (*maâlem's*), et ce dans tous les corps de métier. D'après une enquête que nous avons réalisée dans une centaine d'ateliers différents, il faut en moyenne avoir suivi un apprentissage durant cinq ans et avoir été ouvrier pendant douze ans pour prétendre être *maâlem* et ouvrir son atelier. La division des tâches et des rôles est ainsi rigoureuse : aux apprentis, le devoir d'accomplir les menus travaux sous les ordres du patron et des ouvriers ; à ceux-ci, le devoir de réaliser la commande du *maâlem*. Lui, se préserve la gestion des commandes, l'achat des matériaux et la vente de la production et, au niveau du savoir-faire, la réalisation de maquettes et autres gabarits dont il est le seul dans l'atelier, de son vœu même, à en maîtriser la technique. À un partage réglé des savoirs et savoir-faire répondent une division hiérarchique des tâches et l'inégale prise de responsabilités, au sein de l'atelier et à l'égard de l'extérieur (en l'occurrence et surtout des commerçants). « Mon rôle, dit par exemple Mouhcine, c'est de prendre mon *triba* (ma tâche) et d'essayer de l'exécuter ; pour le calcul et les autres choses, c'est le *maâlem* qui s'en occupe, parce que ce n'est pas nous qui allons acheter la marchandise. Le client nous envoie la marchandise et nous demande de la graver, nous, on lui envoie ensuite. C'est le *maâlem* qui s'occupe de tout ça. »

Le passage au métier se fait précocement, dès l'âge de dix, onze ans. L'instruction est donc peu répandue. Les données collectées auprès de 900 ménages de la région de Fès-Boulemane indiquaient (cf. *supra*) une faible scolarisation des artisans (tous âges confondus) : 60 % environ n'ont pas dépassé le niveau de l'enseignement primaire. D'après notre autre enquête dans des ateliers de Fès, la scolarisation y est même moindre : plus de quatre artisans sur dix ne sont pas passés par l'école et, parmi ceux qui ont été scolarisés, plus de quatre sur dix n'ont pas dépassé le niveau d'études primaires.

Les pratiques professionnelles et, plus encore, l'organisation de l'atelier comme celle des corps de métiers, portent la marque de cet analphabétisme largement répandu.

Pour les artisans – qu'ils soient apprentis ou ouvriers (*snayaï*) –, la pratique professionnelle ne nécessite pas d'avoir appris à l'école. L'instruction est utile, pour la mesure, la coupe et toutes opérations pour lesquelles le recours à la géométrie ou à l'arithmétique facilite le travail, mais non indispensable : « L'avantage, c'est d'être lettré, dit par exemple Mouhcine. On trouve des gens qui ne savent même pas prendre le bus ou bien trouver une adresse et un quartier. Donc les études m'aident beaucoup. Mais ça n'a aucun rapport avec le mé-

tier ». Dans le même sens, Radouane estime que « beaucoup de gens qui ne connaissent même pas la lettre A sont de très bons *snayaï*, très compétents. Il se peut que celui qui n'a pas été scolarisé fait du meilleur travail que celui qui l'a été. Car, ajoute-t-il, ce métier-là ne se base pas sur les études ; il est réservé à la connaissance du métier, c'est une question d'intelligence ». À leurs yeux, la pratique et l'expérience, que renforce le temps passé à travailler comme apprenti ou ouvrier, peut se substituer positivement aux connaissances scolaires et livresques. Et l'instruction s'impose d'autant moins que le maître-artisan (*maâlem*) ne la reconnaît pas, que la pratique professionnelle répond avant tout à une division des tâches et des rôles, que l'acquisition de savoirs et savoir-faire est directement liée au statut dans la profession. « Je n'ai pas du tout besoin de ce que j'ai étudié, dit Radouane, tisserand. Pourquoi ? N'importe quelle chose, tu ne dois pas l'exécuter par toi-même, tu ne peux prendre aucune initiative. Tu dois la faire avec l'aide de quelqu'un de plus ancien, comme ton père ou un *maâlem*. Il me dit de faire ça, je dois l'exécuter. Tout le travail consiste à faire cette tâche-là. Pour chaque *snayaï*, son rôle c'est de travailler sur le métier à tisser. Le *maâlem* ne montre jamais au *snayaï* combien il vend une djellaba ou bien le coût de production ; il ne lui fera jamais rencontrer les clients. Lui, il t'apporte la matière première pour travailler ; et nous, notre rôle, c'est de produire la djellaba, c'est tout ». La connaissance du prix des marchandises à l'achat et à la vente, des réseaux d'écoulement des produits, des règles de gestion, ou encore des « ficelles » du métier – tous savoirs qui génèrent la concurrence – sont réservées au maître artisan et tenues sous silence devant les apprentis et ouvriers. Dans l'atelier, toutes les capacités individuelles d'appropriation de ces savoirs sont pour cela canalisées et contrôlées par le *maâlem*.

À ce titre-là, l'instruction fait la différence entre les apprentis ou les ouvriers. « Le *maâlem* voit le *snayaï* scolarisé comme quelqu'un qui est cultivé et conscient, intelligent, dit un ouvrier qui a étudié jusqu'au second cycle de l'enseignement secondaire. C'est un malin (*mriguel*). Le *maâlem* ne pourra pas savoir ce qu'il a en tête, parce qu'on dit que quelqu'un qui a été scolarisé, c'est quelqu'un de malin, qui comprend. Le *maâlem* a peur de celui qui a été scolarisé et qui est conscient, car il pourra imiter son travail et, avec un petit capital, se mettre à son compte. Et il pourra connaître ce que fait le *maâlem* et à qui il vend. Il va profiter de tout ça, il va commencer à vendre aux mêmes clients. Il a peur de ça. »

Pour la majorité des maîtres artisans, l'instruction contribue à subvertir une hiérarchie et les principes – comme la soumission inhérente à l'apprentissage – de sa reproduction. Elle dote son titulaire de la capacité de réfléchir (sur) les choses, de se les approprier et de les destituer. Le maître artisan précédemment cité le reconnaît à demi-mot, en expliquant par exemple que, dans son métier, « le problème du *maâlem* n'est pas celui de l'instruction. Le problème, c'est que l'enfant commence à travailler entre 8 et 12 ans. L'enfant de dix ans peut apprendre le métier et, s'il est intelligent, prendre des cours l'après-midi. Mais s'il est plus âgé, il ne pourra pas faire ça ou ça, il ne pourra pas capter. Et vous allez avoir beaucoup de difficultés avec lui : si vous lui demandez de faire quelque chose, il va lever les épaules devant vous ! ». L'apprenti ou l'ouvrier instruit refuseront – tous le reconnaissent – « d'entendre du *maâlem* des insultes durant toute la jour-

née, de faire les courses... de faire n'importe quoi », « [d'avoir] le souffle déjà mort [baiser la tête, exécuter les ordres sans discuter] ».

Pour cette raison même, le *maâlem* ne fait justement pas de différences, dans sa manière de les faire travailler, entre un *snayaï* instruit et celui qui ne l'est pas : n'entrent en compte que l'exécution de la tâche et sa bonne réalisation. Ou, plus précisément, l'ouvrier instruit est identifié comme source de bouleversements possibles de la hiérarchie, des principes d'organisation et de gestion du travail, autrement dit des règles et mécanismes de transmission de savoir-faire sans lesquels le maître artisan ne pourrait reproduire son capital ni assurer sa position dans son espace de travail (Schlemmer, 2006 c).

Ces règles et mécanismes « configurent » le savoir et le capital scolaires d'un double point de vue : ils en limitent la pénétration dans le champ de l'artisanat et marquent les ouvriers instruits d'une distinction négative. Les diplômés de l'enseignement supérieur n'ont en effet pas leur place : aux yeux des *maâlem's*, leur instruction les prive de la capacité à exécuter des ordres sans revendication et, à leurs yeux, leur confère la légitimité de prétendre à des salaires supérieurs à ceux que perçoivent les apprentis et ouvriers. Mais, il est vrai, le problème se pose peu : même lorsqu'ils ont assimilé le principe du déclassement social auquel ils pensent ne pas pouvoir échapper, les diplômés chômeurs, y compris de milieu populaire, cherchent en priorité à prendre position dans des espaces socio-économiques plus valorisés que ne l'est celui de l'artisanat. D'une certaine manière, celui-ci nourrit donc sa reproduction d'un type donné d'exclusion, même si elle n'est qu'implicite. Pour les apprentis ou les ouvriers qui sont passés par l'école, le savoir scolaire cesse par ailleurs d'être un enchantement ou la promesse d'un avenir meilleur, lorsqu'il n'est pas au principe de leur relégation. Les perspectives ne seront pas davantage bloquées pour eux que pour leurs pairs non instruits, mais pas moins non plus : dans ce champ socioprofessionnel particulier, l'instruction cesse d'être un capital utile à une mobilité sociale et, pour être hissée à cette fonction, nécessite la détention préalable d'autres capitaux. Elle n'est pas synonyme de déclassement, comme elle peut l'être pour les diplômés de l'enseignement supérieur ; minorée par la brièveté du passage par l'école, elle minimise même les difficultés d'intégration dans un milieu comme celui de l'artisanat. Ce faisant, elle prive aussi leurs détenteurs d'un quelconque pouvoir dans l'atelier et les cantonne, au mieux, au même statut que les autres apprentis et ouvriers non instruits.

Les discours tenus par ceux qui sont passés par l'école enregistrent cette configuration du savoir scolaire par leur milieu professionnel : sans être à leurs yeux déprécié, ce savoir a une valeur nulle et ne représente pas, ou peu, un capital de distinction. Plus globalement, leurs « rapports au savoir scolaire » sont sédimentés par les fonctions sociales assignées aux différents savoirs par les *maâlem's* : en raison même du statut accordé par ces maîtres artisans au savoir scolaire et à leurs détenteurs, celui-ci ne mérite pas particulièrement d'être acquis.

On comprend dès lors la propension des jeunes de ces milieux populaires à quitter rapidement l'école. Assignés à des positions sociales données par manque de capital social et avertis de leurs aînés diplômés du supérieur du déclassement consécutif à des études

longues, d'une part, cantonnés d'autre part dans leur milieu professionnel à des positions identiques à celles de leurs pairs non instruits, ils assimilent d'autant plus l'assignation à des positions où le capital scolaire n'entre pas en compte. À de rares exceptions près, le milieu familial fait le reste, par son approbation implicite à ce qu'ils prennent de telles trajectoires sociales. Si, en d'autres milieux, l'héritage est celui d'un capital socio-scolaire par nécessité de perpétuer des positions, il réside, ici, dans la reproduction de pratiques autrement conçues et transmises, où l'instruction n'a qu'une place secondaire et où elle ne peut être légitimement revendiquée comme un capital de distinction ou comme la marque d'une quelconque supériorité dans l'exercice professionnel.

CONCLUSION

Toutes les études réalisées au Maroc posent, avec raison, que l'accès à l'école de tous les enfants est une condition nécessaire pour éradiquer le travail des enfants. Mais elles posent comme postulat que l'accès à l'école est aussi une condition nécessaire d'une insertion sociale et professionnelle réussie. Or, cette relation peut être mise en question, et les familles populaires des villes le savent. Nos études sur l'artisanat et sur les milieux populaires de Fès nous ont permis de montrer (Gérard, 2005, Schlemmer, 2006 a, b) que le choix d'une autre voie que l'école ne condamne pas à la stagnation sociale ou professionnelle. Certes, ceux qui se maintiennent dans le cursus scolaire jusqu'à son terme accèdent à certains emplois qui restent interdits aux enfants trop tôt exclus de l'école. Le baccalauréat reste une barrière contre l'échec total, et le collège, déjà, permet d'avoir de meilleurs espoirs de réussite. Abandonner l'école avant la fin du collège augmente les risques d'une trajectoire aboutissant à une faible insertion socioprofessionnelle ; mais cela n'est pas pour autant une fatalité : ceux qui sont dans ce cas peuvent avoir une relative réussite, sinon une véritable ascension, en particulier dans l'artisanat traditionnel, où les apprentis scolarisés sont plutôt stigmatisés que privilégiés. Le droit à l'éducation – encore une fois confondue avec la seule scolarisation (Martin, 2003) – reste donc encore largement théorique, au même titre, d'ailleurs, que l'obligation scolaire. Dans un pays où le respect du code du travail est tout relatif (Elbacha, 2006), et face à une concurrence accrue, les employeurs choisissent trop souvent la solution de facilité : « les enchaînements macro-économiques à l'œuvre au Maroc continuent de privilégier une régulation concurrentielle du rapport salarial fondée sur les avantages comparatifs liés aux bas salaires. C'est précisément dans cette optique que le recours aux travail des enfants continue de perdurer, notamment dans le textile-habillement » (El Aoufi et Bensaïd, 2006 : 83). À ce secteur, il convient d'ajouter celui de l'artisanat, où « l'apprentissage devient de plus en plus un mode de gestion de la main-d'œuvre à un moindre coût » (Mejjati Alami, 2006 : 439). Pour que la situation change, il faudrait certes une sensible amélioration de l'offre éducative, non plus seulement en terme d'accès à l'école, mais en terme de qualité de l'éducation, et dans le même temps une amélioration dans le droit du travail : aussi longtemps que l'avantage économique comparatif du Maroc continuera de résider dans le faible coût d'une main-d'œuvre mal défendue et peu à même de se défendre elle-même, celle-ci restera sous qualifiée, même les enfants déscolarisés trouvant à s'employer, à un âge où l'emploi leur est

théoriquement interdit, tandis que les diplômés peineront à entrer dans un marché du travail qui offre peu de place à l'innovation technologique et à la recherche de qualité de sa production. Certes, c'est la voie vers laquelle conduisent les récentes politiques de développement humain proclamées par le royaume, mais celles-ci se heurtent à fortes résistances. Le droit à l'éducation reconnu aux enfants passe par le respect et l'application effective du droit du travail.

BIBLIOGRAPHIE

- BAINA Abdelkader, *Le Système de l'enseignement au Maroc*, Éditions maghrébines, Casablanca, 1981.
- BENKERROUN Mohamed et YACOUBI Driss, « La formation professionnelle au Maroc - éléments d'analyse des réformes et des résultats des cinquante années d'indépendance », in *Royaume du Maroc, 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025* (dit « Rapport de cinquantenaire »), contributions, 2006, <http://www.rdh50.ma/>.
- CHAOUAI Abdelatif et GÉRARD Étienne, « Articulations entre scolarité, apprentissage et formation : aperçus sur des trajectoires linéaires et complexes », *Les Cahiers du Plan*, n° 5, Rabat, novembre-décembre, 2005, p. 13-28.
- CHEDATI Brahim, CHAKIR Aziz et OUBNICHOU Mohamed, « L'accès à l'école en milieu rural, résumé analytique d'une étude nationale », Rapport du social 2000, *Bulletin économique et social du Maroc, Okad*, Rabat, 2000, p. 101-112.
- CHIKHAOUI Saïd, « Politiques publiques de l'artisanat – esquisse d'un bilan », in *Royaume du Maroc, 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025* (dit « Rapport de cinquantenaire »), contributions, 2006, <http://www.rdh50.ma/>.
- EL AOUI Nouredine et BENSÂID Mohamed, « Chômage et employabilité des jeunes au Maroc », *Cahiers de la stratégie de l'emploi, 2005-2006*, OIT, Genève, 2006, <http://www.ilo.org/public/english/employment/strat/download/esp2005-6.pdf>.
- ELBACHA Farid, « Cadre juridique du développement humain », in *Royaume du Maroc, 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025* (dit « Rapport de cinquantenaire »), contributions, 2006, <http://www.rdh50.ma/>.
- GÉRARD Étienne, « Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain. Des savoirs qui s'imposent et s'opposent », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, ARES-MSH, Paris, 2005, p. 163-186.
- GÉRARD Étienne et CHAOUI Abdelatif, « Entre formation et savoir, des articulations socialement différenciées », in GÉRARD Étienne (éd.), *Savoirs, insertion et globalisation – vu du Maghreb*, Publisud, Paris, 2006, p. 77-108.
- GÉRARD Étienne et PILON Marc, « Le niveau de la scolarisation au primaire : entre mesure, usages et enjeux. Exemple tirés d'Afrique », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n° 1 « Pouvoirs et mesures en éducation » (VINOKUR Annie, coord.), ARES-MSH, Paris, 2005, p. 201-222.
- GÉRARD Étienne et SCHLEMMER Bernard, « Les travers du savoir. Politiques universitaires et statut du diplôme au Maroc », *Cahiers d'études africaines*, « Enseignements » (LANGE M.-F., coord.), n° 169-170, 2003, p. 299-320.
- MARTIN Jean-Yves, 2003 - « Droit à l'école et obligation scolaire », in HENAFF Gaël et MERLE Pierre (éds.), *Le Droit et l'école – de la règle aux pratiques*, PUR, Rennes, p. 161-172.
- MEJJATI ALAMI, Rajaa, « Le secteur informel au Maroc », in *Royaume du Maroc, 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025* (dit « Rapport de cinquantenaire »), contributions, 2006, <http://www.rdh50.ma/>.
- SCHLEMMER Bernard, « Quando a escola é uma opção – relação com esclola e relação com os saberes em Marrocos », *Análise Social – revista do Instituto de Ciências sociais da Universidade de Lisboa*, vol. XL, 3^e trimestre, n° 176, 2005, p. 547-562.
- SCHLEMMER Bernard, « L'école ou le travail, une alternative ? – le cas des enfants d'âge scolaire de familles populaires dans la ville de Fès », in GÉRARD Étienne (éd.), *Savoirs, insertion et globalisation – illustrations par le Maghreb*, Publisud, Paris, 2006a, p. 55-76.

- SCHLEMMER Bernard, « Working Children in Fez (Morocco). Relationship between Knowledge and Strategies for Social and Professional Integration », in HUNGERLAND Beatrice, LIEBEL Manfred, MILNE Brian and WIHSTUTZ Anne (éds.), *“Working to be someone” Child focussed research and practice with working children*, Jessica Kingsley Publishers Ltd, London, 2006b, 109-116.
- SCHLEMMER Bernard, « Violence sociale et violence économique dans la vie des enfants travailleurs », in BONNET Michel, HANSON Karl, LANGE Marie-France, NIEUWENHUYTS Olga, PAILLET Graciela et SCHLEMMER Bernard, *Enfants travailleur. Repenser l'enfance*, Lausanne, 2006c, p. 39-58.
- SECRÉTARIAT D'ÉTAT AUPRÈS DU MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA FORMATION DES CADRES ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, CHARGÉ DE L'ALPHABÉTISATION ET DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE, *Stratégie d'alphabétisation et d'éducation non formelle*, Royaume du Maroc, ministère de l'Éducation nationale, 2005.
- SOUALI Mohammed et MERROUNI Mekki, « Question de l'enseignement au Maroc », *Bulletin économique et social du Maroc*, numéro quadruple 143-146, 1981.
- UNESCO, Education for All Global Monitoring Report 2006, Unesco, Paris, 2006, 464 p.
- UCW, « Comprendre le travail des enfants au Maroc : aspects statistiques », étude réalisée par Layachi Baghagha, 2003, www.ucw-project.org/pdf/publications/moroc_aspect_statistiques.pdf
- ZOUGGARI Ahmed, « La formation professionnelle, de 1984 à la Charte d'éducation et de la formation », in *Royaume du Maroc, 50 ans de développement humain au Maroc et perspectives pour 2025* (dit « Rapport de cinquantenaire »), contributions, 2006 <http://www.rdh50.ma/>.

OBLIGATION SCOLAIRE ET GRATUITÉ DE L'ÉCOLE : LE DROIT À L'ÉDUCATION ET SES AMBIGUÏTÉS DANS LES ÉCOLES RURALES À MADAGASCAR

Marie-Christine DELEIGNE

Doctorante en socio-démographie, université Paris-Descartes

Bénédicte KAIL

*Sociologue, conseillère nationale « politiques éducation et familles » à l'APF
(Association des paralysés de France)*

À Madagascar, le droit à l'éducation dans toutes ses composantes – obligation scolaire, gratuité de l'école et liberté des familles à choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants – s'inscrit pour la première fois dans l'histoire malgache, en 1960, sous la 1^{re} République (1960-1972), au titre de l'ordonnance n° 60-044 portant droit respectif des familles et des collectivités publiques en matière d'éducation. L'article 1 stipule que « toute personne a droit à l'éducation au triple point de vue de la formation physique, intellectuelle et morale », l'article 3 accorde aux parents, par priorité, « le droit de choisir le genre d'éducation qu'ils entendent donner à leurs enfants » et l'article 5 déclare l'enseignement public gratuit au niveau des écoles primaires élémentaires et la fréquentation scolaire « obligatoire dans un secteur déterminé autour d'une école primaire publique ». Les bases du droit à l'éducation étaient ainsi posées, dans la lignée de l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 et dans l'esprit de l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966¹. Les principes d'obligation et de gratuité seront repris dans la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 ratifiée par Madagascar.

Sous la III^e République (1992 à aujourd'hui), dans la lignée des engagements internationaux pris par Madagascar dans le domaine de l'Éducation pour tous, la loi n° 94-033 du

¹ L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948 stipule que : « Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. » En outre : « Les parents ont, par priorité, le droit de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. » L'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels de 1966 stipule que « l'enseignement primaire doit être obligatoire et accessible gratuitement à tous ».

13 mars 1995² réaffirme le principe de droit à l'éducation (art. 1) et d'obligation scolaire pour les enfants âgés de 6 ans (art. 28), sans préciser toutefois d'âge limite pour l'application de cette obligation. Afin de contribuer à l'efficacité de ce principe de la scolarisation obligatoire, un programme de *dina* de scolarisation est mis en place à titre expérimental à partir de 1995³. Ce programme, inspiré des *dina* élaborés d'ordinaire par les seules communautés villageoises⁴, s'apparente ici à un contrat négocié entre différents partenaires de l'école (villageois, enseignants, Ministère de l'éducation nationale et bailleurs de fonds). Par ce contrat, la mise à l'école des enfants âgés de 6 à 14 ans est obligatoire sous peine d'amendes lesquelles sont fixées par les villageois (Deleigne, 2000). En revanche, le principe de gratuité disparaît des textes législatifs⁵. Le droit à l'éducation dans toutes ses composantes ne paraissait donc pas assuré aux populations.

Néanmoins, depuis l'année scolaire 2002-2003, afin d'améliorer la fréquentation scolaire⁶, une politique d'allègement des charges financières des familles a été mise en place et largement médiatisée sous l'angle de « la gratuité de l'école ». Dans un premier temps, l'État s'est engagé à verser aux écoles (publiques comme privées) l'équivalent des frais d'inscriptions de chaque élève à hauteur de 10 000 fmg en milieu rural et 15 000 fmg en milieu urbain (environ 1,50 € et 2,25 € respectivement). À partir de 2003-2004, les pouvoirs publics ont également doté chaque élève du primaire d'un kit scolaire (cartable, crayon, cahier, stylo).

Suite à ces premières mesures, le nombre d'élèves en primaire a fortement augmenté : + 19 % de 2001-2002 à 2002-03 et + 18 % l'année suivante. Le taux brut de scolarisation a suivi la même tendance passant de 96% en 1998 à 123 % en 2002-03 et 142 % en 2003-04. Cependant, il ne faisait que témoigner des dysfonctionnements du système : une faible efficacité interne avec des taux de redoublement importants (29 % en 2002-03 et 33 % en 2003-2004) et un taux d'achèvement du cycle primaire de seulement 53 % en 2001-2002 (55 % en 2005-2006). En outre, le taux net de scolarisation, s'il s'est amélioré passant de 64,5 % en 1998 à 78,6% en 2002-2003 (faisant un bond de 10 % depuis la mise en place de mesures d'allègement des charges des familles en 2002), présentait encore des différences très marquées entre le milieu urbain et le mi-

² Cette loi remplace toutes les dispositions antérieures. Depuis 2002, avec le changement de régime et l'arrivée de M. Ravalomanana au pouvoir, une réforme du système scolaire a été engagée, mais n'a pas fait, à notre connaissance, l'objet d'un texte de loi.

³ Il était question de généraliser ce type de *dina* à l'ensemble des écoles primaires publiques de l'île, mais en 2003-2004, la généralisation n'était toujours pas effective et ne concernait que 10 circonscriptions scolaires sur les 111 que compte Madagascar.

⁴ Un *dina* est une convention sociale établie par et pour la communauté visant à faire respecter certaines règles de conduites à tenir pour le bien de la communauté (voir Deleigne, 2000).

⁵ Pour un historique plus détaillé du droit à l'éducation à Madagascar, voir Deleigne et Kail, 2004b.

⁶ Du fait des conditions de l'ajustement structurel et des restrictions budgétaires allouées à l'enseignement par l'État, mais également du fait d'une chute vertigineuse du niveau de vie de la population malgache et d'une perte de confiance dans le secteur public de l'enseignement, les taux de scolarisation ont évolué à la baisse depuis les années 1980 (73% en 1987-88 et 60% en 1994-95). La chute du taux net de scolarisation au niveau du cycle primaire (effectif des 6-10 ans inscrits à l'école rapporté à l'ensemble de la classe d'âge) semble « enrayée » depuis 1995-96. Toutefois, l'objectif de la scolarisation universelle, sur lequel l'État malgache s'est engagé, restait à atteindre (Deleigne, 2000).

lieu rural, mais aussi entre les régions. Au demeurant, il signifiait que 511 000 enfants, sur les 2 389 000 que comptait la classe d'âge des 6-10 ans, n'étaient pas scolarisés. L'insuffisance de l'offre éducative en matière d'infrastructures scolaires, de matériels pédagogiques et d'enseignants est ici largement en cause, en effet dans le même temps, l'encadrement pédagogique des élèves s'est dégradé (48 élèves par maître en 1997-98, 52 en 2001-2002, 59 en 2002-2003 et 57 en 2003-2004).

Si les mesures prises de 1995 à 2003-2004 révélaient la volonté de se rapprocher d'un principe de droit à l'éducation, et plus particulièrement des principes d'obligation scolaire et de gratuité de l'école, qu'en était-il dans l'esprit des populations ? La réalité reflétait-elle le contenu des textes législatifs et/ou les volontés politiques inscrites au titre des dernières orientations du système ? À partir de données recueillies dans trois zones rurales⁷, nous analysons ici l'efficacité du droit à l'éducation, tout d'abord en ce qui concerne le principe de gratuité de l'école, puis, celui de l'obligation scolaire et de l'âge de son application.

LE PRINCIPE DE GRATUITÉ DE L'ÉCOLE MIS À MAL PAR LA RÉALITÉ DE L'OFFRE SCOLAIRE

Malgré la volonté d'aboutir à « une école primaire publique (EPP) par *fokontany*⁸ » sous la II^e République (1975-1991), l'État malgache est loin d'avoir atteint cet objectif. Dans le seul *fi vondronana* (département) de Mahajanga II, par exemple, un certain nombre de villages, notamment ceux situés dans la commune de Mariarano (le long de la côte au Nord) n'avaient pas d'école à moins de 10 kilomètres en 2003. Il était donc impossible pour des enfants de s'y rendre quotidiennement. En outre, pour les enfants de certains villages, constitués de secteurs très éloignés les uns des autres avec un habitat très dispersé (certains villages des régions de l'Androy ou du Boina peuvent atteindre plus de 10 kilomètres de diamètre), l'école leur était physiquement inaccessible, car située à près de deux heures de marche de leur foyer. De même, il arrive que certains secteurs soient totalement coupés du centre du village, où se situe généralement l'école, durant la période des pluies ou même lorsque la marée est haute, dans le cas de villages se situant dans des zones de mangroves.

Lorsque une école primaire existe, il arrivait encore bien souvent qu'elle soit fermée, en particulier dans le secteur public. En 2002-2003, 7 EPP sur les 62 de Mahajanga II

⁷ L'Androy au Sud de l'île en 1999 et 2000, le Boina au Nord-Ouest en 2003 et la Vatovavy sur la côte est, au début de l'année 2004. Ces trois enquêtes de type qualitatif réalisées en milieu rural dans trois départements de l'île : département de Tsihombe (province de Toliary, Androy), étude réalisée en 1999-2000 par Marie-Christine Deleigne ; département de Mahajanga II (province de Mahajanga, Boina) étude réalisée en 2003 par Bénédicte Kail et département de Mananjary (Province de Fianarantsoa, Vatovavy) étude réalisée en 2004 par Marie-Christine Deleigne. Ces trois études reposent sur une méthodologie similaire : entretiens semi-directifs auprès de familles ayant des enfants d'âge scolaire ; biographies scolaires du ménage et de la famille ; et étude du milieu sur la base de la méthode A+ (Fauroux, 2002) afin d'identifier les enjeux éducatifs, politiques, économiques et idéologiques de chaque village (Deleigne et Kail, 2004a).

⁸ Village en milieu rural, quartier ou arrondissement en ville.

étaient fermées, ce qui était le cas de 25 EPP sur les 343 que comptait la circonscription de Mananjary en 2003-2004. Ces deux circonscriptions scolaires (Cisco) étaient loin d'être atypiques : sur l'ensemble de l'île, une EPP sur dix était non fonctionnelle en 2002-2003⁹. Ces fermetures, qui ont pu, dans certains cas, durer jusqu'à 10 années et compromettre les possibilités de scolarisation de toute une génération, sont imputables à des causes diverses : cyclones, incendies ou, le plus souvent, un problème d'affectation d'instituteur.

En outre, lorsqu'un village n'a pas d'école, c'est le plus souvent à la population d'en faire la demande auprès de la Cisco dont elle dépend. C'est elle également qui doit participer à la construction des locaux¹⁰, ce que confirment les observations réalisées. En effet, sauf présence de projets particuliers ou récupération d'un bâtiment ancien, chaque école visitée a été construite grâce à l'implication de la communauté dans son entier, c'est-à-dire des parents d'élèves mais aussi des autres villageois, puisque tout le monde y participe sans distinction. Les parents sont donc mis à contribution dès la construction des écoles publiques, l'État participant le plus souvent en donnant de la tôle (pour le toit) et du ciment. De même, c'est aux villageois que reviennent la charge de rénover les bâtiments scolaires et le logement du maître, que ce dernier soit affecté par l'État ou payé par les parents d'élèves.

Une fois que les locaux existent, reste le problème de l'affectation d'un instituteur. Comme le soulignait un chef de Cisco, en juin 2003, « parce qu'il n'y a pas assez d'enseignants, on risque de déshabiller Paul pour habiller Pierre ». En réalité, le problème semble double, avec un manque global d'effectif dans le corps enseignant, mais aussi des difficultés pour les Cisco de trouver des enseignants susceptibles d'être affectés en milieu rural et d'y rester. Comme le fera remarquer un employé d'une des Cisco enquêtées, l'enclavement de certains villages et les difficultés de déplacements font que « les enseignants ne veulent pas rester dans les campagnes », car « pour les instituteurs, c'est difficile aussi de trouver le nécessaire. La question des aliments, ça peut aller, mais pas pour les médicaments ». Quelles qu'en soient les raisons (conditions de vie dans les villages qui font saisir toutes les opportunités de s'en éloigner un peu, système de rémunération qui implique que les instituteurs doivent se rendre au chef-lieu de leur Cisco pour toucher leur salaire...), un problème récurrent exprimé par de très nombreux parents réside dans l'absentéisme des enseignants, indépendamment du fait que l'instituteur se plaise ou non dans le village où il est affecté. Leurs absences fréquentes, qui peuvent durer plusieurs semaines, voir plusieurs mois, imputent d'autant la durée de scolarisation des élèves et donc le respect des programmes d'enseignement.

⁹ Les fermetures d'écoles en nombre qui ont marqué le milieu rural dans les années 1980 ont perduré et ont même augmenté, au moins jusqu'à la fin des années 1990 pour atteindre le taux alarmant de près d'une EPP sur quatre fermées en 1997-1998. Ce problème des fermetures d'écoles a sensiblement diminué depuis, ne concernant plus « que » 10 % des EPP en 2002-2003.

¹⁰ Comme le rappelle le rapport Unesco 2000, « dans toutes des régions en développement, il était généralement admis que les communautés locales, notamment dans les zones rurales, devaient elles-mêmes participer dans une certaine mesure à la construction et à l'entretien des locaux des écoles primaires. De ce fait, une contribution, en espèce ou en nature, était souvent demandée aux parents » (Unesco, 2000 : 37).

Pour tenter de pallier à la fois à l'absentéisme des maîtres et plus encore au manque d'enseignants – lequel s'est fortement accru à partir de 2002-2003 suite à un afflux massif d'élèves – les parents avaient de façon croissante recours à des instituteurs qu'ils employaient et rémunéraient eux-mêmes, par l'intermédiaire de l'association des parents d'élèves ou FRAM¹¹, ce qui dénote une forte demande de scolarisation et un engagement fort de la part des parents. Ce recours était par ailleurs encouragé par les responsables Cisco, comme le soulignait l'un d'eux, en 2003 : « On est obligés de sensibiliser les parents pour qu'ils payent un enseignant. Depuis que je suis ici, il y a 8 enseignants payés par les parents d'élèves, parce qu'il y a un manque de personnel. » Dans un des villages, par exemple, pendant les grandes vacances de l'année 2002, l'institutrice, qui ne pouvait plus assurer seule les trois niveaux d'enseignement, a fait venir le chef Cisco. Celui-ci, lors d'une réunion rassemblant l'ensemble des villageois, leur a demandé : « Est-ce que vous, les parents, vous êtes d'accord pour payer un instituteur ? » Les villageois ont accepté et l'institutrice a fait appel à une jeune femme (membre de sa famille, de niveau baccalauréat, mais sans aucune formation ni expérience liées à l'enseignement) pour la seconder.

Ce recours accru à des enseignants payés par les parents d'élèves représente pour ces derniers une dépense financière énorme, bien que très variable d'un village à l'autre : le salaire d'un instituteur varie ainsi de 200 000 fmg¹² par mois avec fourniture d'un lopin de terre à Mangatoka à 310 000 fmg sans dons en nature ni terre à cultiver à Komany. Elle est en tout cas semblable au coût qu'implique la scolarisation dans le secteur privé en milieu urbain ou semi-urbain¹³.

Malgré la forte volonté des parents à scolariser leurs enfants, l'échec « faute de moyens » (abandon, scolarisation de quelques enfants seulement) est souvent à l'horizon. Certaines familles n'ont ainsi jamais réussi à scolariser leurs enfants car « l'instituteur ne prend pas les enfants gratuitement, il faut avoir de l'argent. Mais moi je n'ai pas d'argent, je vous ai déjà raconté ma vie, si ma vie marchait normalement j'enverrais mes enfants à l'école et par exemple si on ne paye rien pour l'école, j'accepte cette chose pour que mes enfants reçoivent des connaissances » (Homme, 49 ans, Boina). Tandis que d'autres ont dû se résoudre à retirer certains de leurs enfants ou petits-enfants de l'école car « c'est cher l'écolage [...] nous payons 5 000 fmg

¹¹ FRAM : *Fikambanan'ny Ray Aman-drenin'ny Mpiantatra*. Le phénomène est en effet loin d'être marginal et nombreuses sont les écoles qui ne sont fonctionnelles que grâce à la prise en charge des enseignants par les parents d'élèves. À titre d'exemple, dans la Cisco de Mananjary en 2003-04, on dénombrait ainsi 8 EPP sur les 15 fonctionnelles de la Zone d'action pédagogique (ZAP) d'Ambohiniaonana et 11 EPP sur les 18 fonctionnelles de la ZAP de Namorona qui ne fonctionnaient que grâce à la prise en charge par la FRAM d'un instituteur, soit plus de la moitié des écoles primaires publiques dans ces deux ZAP. En outre, les enseignants pris en charge par les FRAM représentaient un tiers du total du corps enseignant du primaire public dans cette Cisco (236 sur 700) en 2003-2004.

¹² Pour rappel, 10 000 fmg = 1,50 € environ.

¹³ Pour exemple, le coût de l'écolage chez les sœurs de Tsihombe se situait entre 7 000 et 8 000 fmg par enfant et par mois en 1999-2000, tandis qu'à l'école protestante proche du village de Komany (Boina) l'écolage était de 5 000 fmg par mois et par enfant. Dans le secteur public, faute d'enseignant affecté par l'État, l'écolage varie de 5 000 fmg par enfant et par mois à 7 500 fmg par famille et par mois.

par tête d'enfant. Et j'ai 5 petits-enfants et je paye 25 000 fmg par mois. Alors que moi je n'ai pas de stock [...] c'est insupportable, même si on a de l'intention, il n'y a pas d'argent. » (Homme, 69 ans, Boina.)

Le coût de la scolarisation est bien là une entrave au droit à l'éducation que les familles déplorent : « les gens ne supportent pas de payer le salaire de l'institutrice. Car elle n'est pas une institutrice employée par l'État, mais c'est nous qui la payons, nous n'arrivons pas à payer l'argent. Si c'est une institutrice payée par l'État, les gens ont le courage d'envoyer leurs enfants à l'école » (Homme, 60 ans, Boina). Certains pointent alors le désengagement de l'État : « À notre époque, c'était l'État qui donnait légalement les enseignants. Mais actuellement, je ne sais pas si c'est à cause du manque d'enseignants ou si c'est la façon dont l'État fait tout ça » (Homme, 54 ans, Boina) ou aussi, « l'État a dit qu'après 3 mois elle doit intégrer le cadre des fonctionnaires car elle a un diplôme qui prouve qu'elle est institutrice. Et le délai de 3 mois est terminé alors qu'elle n'est pas encore payée par l'État. Et le peuple s'insurge et il demande où est l'État qui doit la payer ? » (Homme, 66 ans, Boina.)

Néanmoins, un enseignant payé par l'État ne suffit pas non plus à ce que l'école soit gratuite. Il reste aux parents un certain nombre de coûts qui peuvent constituer une entrave à la scolarisation, comme celui des vêtements, que ce soit pour parer les enfants pour la fête nationale du 26 juin ou au quotidien : « c'est à cause de ma pauvreté que je ne peux pas faire entrer les enfants à l'école parce que je n'aime pas que les gens et même les autres enfants se moquent de mes enfants qui n'ont pas d'habits » (Homme, 71 ans, Androy). Bien évidemment, ces coûts se trouvent largement augmentés lorsqu'il n'existe pas d'école accessible, puisqu'il faut alors ajouter, lorsqu'il n'y a pas de famille dans le lieu où est scolarisé l'enfant, les coûts d'hébergement et/ou de nourriture. C'est d'ailleurs une des raisons de la difficulté de l'accès au secondaire, les collègues étant localisés dans les sous-préfectures de chaque département (lorsqu'ils sont fonctionnels).

Nous sommes donc loin d'une école publique gratuite, puisque la contribution des ménages au financement de l'éducation primaire est estimée à 40% du total des dépenses nationales pour l'éducation primaire en 1999 (Banque mondiale, 2001 : 38). Ce coût de l'école, qui concerne l'écolage, les fournitures et les vêtements, oscille entre 40 et 50 000 fmg pour une année en primaire d'un enfant (selon les données de l'EPM 97, nos propres données ou encore l'étude réalisée dans le sud ouest de l'île par RIMA-Miauton). Si on y rajoute le coût du salaire d'un instituteur, la scolarisation à l'école publique équivaut financièrement à la scolarisation dans le secteur privé, voire la dépasse dans certains cas. Ainsi, tant que le salaire des enseignants est à la charge des parents, réduire à néant les frais d'écolage ne permet pas d'aboutir à la « gratuité de l'école » et donc au droit à l'éducation, même s'il constitue un encouragement auquel les familles sont loin d'être insensibles.

La mesure mise en place pour l'année 2002-2003 de non-paiement des droits d'entrée pour les élèves du primaire a été présentée à la population dans un discours radiodiffusé du président de la République, Marc Ravalomanana. Selon le directeur de cabinet du mi-

nistère de l'Éducation, il s'agissait d'une simple application du principe de la gratuité de l'enseignement primaire. Néanmoins, sa mise en place a été un peu tardive. En outre, pour bénéficier de l'aide, chaque établissement scolaire du primaire, public et privé, a dû mettre sur pied un comité de gestion – le FAF¹⁴ – ayant pour charge de gérer la subvention allouée par l'État, soit 10 000 fmg par élève scolarisé en milieu rural.

Huit mois après la mise en œuvre de ces mesures, en avril 2003, dans le département de Mahajanga II, il était assez impressionnant de remarquer que personne, parmi les parents ou familles des trois villages enquêtés, n'évoquait directement le fait que l'État ait versé une somme devant servir à supprimer les frais d'écologie. En outre, lorsqu'ils connaissaient l'existence des FAF et des fonds qui y avait été versés, ils ne le reliaient que rarement à des frais de scolarisation (assurances, fournitures...) pris en charge par l'État. Dans la Vatovavy, en 2004, la deuxième année d'existence de ces mesures, l'opération « 10 000 fmg » semblait davantage perçue par les parents. Mais là encore, si l'attribution de fonds à la FAF était connue, elle n'était pas toujours reliée à un principe de gratuité de l'inscription à l'école, contrairement aux kits scolaires. L'explication de cette différence de perception résidait peut-être dans la nouveauté de la structure FAF et de ses attributions. Mais on peut penser que l'appropriation de ces mesures par les populations dépend également de la façon dont elles leur ont été présentées. En effet, la plupart du temps, l'information relative aux changements dépend des acteurs-relais et de la façon dont ils réalisent leur travail. La méthode qui consiste à diffuser l'information en cascade – au demeurant la plus couramment employée – entraîne une déperdition certaine de l'information (des agents du ministère au niveau central diffusent l'information aux chefs de Cisco, qui la relaient aux chefs de zone d'action pédagogique, lesquels la diffusent aux enseignants, ces derniers étant chargés d'informer la population). À moins que ce ne soit la nature même du don qui influe sur la perception qu'en ont les populations, les dons en matériels étant plus facilement identifiables que les dons en numéraires, puisque les fonds attribués ne sont pas toujours répercutés sur le coût de l'inscription des enfants à l'école.

Malgré la politique d'allègement des charges financières des familles en matière de scolarisation initiée en 2002, la gratuité de l'école était rarement perçue par les familles en 2003 et 2004 et pour cause : faute d'avoir anticipé sur le fait que les familles répondraient massivement et positivement aux premières mesures (gratuité des frais d'inscription et kit scolaire), le manque d'enseignants, déjà réel avant 2002, s'est accru d'autant. Ce sont alors les familles qui ont dû pallier, du moins dans les premiers temps, à ce manque d'encadrement pédagogique. Paradoxalement, l'école dite « gratuite » était de fait d'un coût plus élevé pour les familles qu'elle ne l'était auparavant.

¹⁴ *Fikambanana fiaraba-miombon'Antoka ho amin'ny fampandrosoana ny sekoly.*

QUELLE OBLIGATION SCOLAIRE ET À QUEL ÂGE ?

La notion d'obligation scolaire renvoie très souvent, dans l'esprit des parents, à l'école « d'autrefois », associée à l'image du gendarme chargé de la faire respecter, c'est-à-dire à une scolarisation « contrainte » comme elle l'était durant l'époque coloniale :

« Il n'y avait pas d'enfants qui n'allaient pas à l'école à notre époque [...] Tous les parents qui ne scolarisaient pas leurs enfants étaient punis à Port-Bergé. » (Homme, 76 ans, scolarisé collègue, Boina.)

« En fait, à notre époque, c'était les enseignants qui venaient chercher les enfants au village. Les policiers venaient dans les villages et obligeaient les parents à inscrire leurs enfants. S'ils ne le faisaient pas, ils étaient punis par la loi. C'est pour cela que mon père m'a inscrit. » (Homme, 69 ans, scolarisé une année, Vatovavy.)

L'obligation scolaire aujourd'hui n'est que rarement surveillée ou objet de contraintes vis-à-vis des familles souhaitant s'y soustraire et, de fait, l'école est perçue comme telle pour de nombreux parents :

« L'école n'est pas obligatoire chez nous. Elle est facultative. » (Homme, 35 ans, conseiller communal, scolarisé niveau Bac, Androy.)

« Dans le village, l'école n'est pas obligatoire. Tout dépend des parents. S'ils veulent scolariser leurs enfants, ils le font de leur propre gré, sans obligation. » (Femme, 30 ans, non scolarisée, Vatovavy.)

Toutefois, cette perception de l'obligation scolaire diffère selon les zones enquêtées : l'école est bien plus souvent perçue comme obligatoire dans le Boina que dans l'Androy, tandis que la Vatovavy occupe une position intermédiaire.

Ces variations selon les zones étudiées peuvent être imputables aux différentes périodes durant lesquelles nous avons effectué nos enquêtes de terrains : dans l'Androy l'enquête a été réalisée avant la campagne de sensibilisation nationale à la scolarisation de 2002, tandis que celles réalisées dans le Boina et la Vatovavy l'ont été après. De plus, le contexte en termes d'obligation scolaire diffère dans les trois régions : alors qu'il n'existait aucun *dinade* scolarisation dans les trois villages enquêtés dans le Boina, il en existait dans les trois sites d'enquête de la Vatovavy à l'initiative des villageois eux-mêmes, quand dans trois des cinq villages étudiés dans l'Androy un *dina* entrant dans le cadre du programme Mineseb-Unicef avait été mis en place. On peut alors penser que la sensibilisation « présidentielle » – qui renvoie à la parole des *Ray amandReny* (« parents ou aînés », litt. « père et mère ») que l'on se doit de respecter – a eu plus d'impact sur la population que les sensibilisations effectuées par les villageois eux-mêmes ou par les agents du ministère et de l'Unicef.

Par ailleurs, un *dina* de scolarisation prévoit, moyennant une amende, de ne pas envoyer les enfants à l'école ou de les retirer avant qu'ils aient atteint la fin du cycle primaire. En outre, bien que le *dina* de scolarisation concerne à la fois la mise à l'école et le non-abandon des enfants avant la fin du cycle primaire, c'est le maintien dans le système scolaire qui semble avoir été retenu par les populations : seuls les enfants déjà scolarisés sont considérés comme concernés par le *dina* en cas d'abandon scolaire avant la fin du cycle. De plus, les modalités retenues comme sanctions ne sont pas toujours réellement contraignantes : une sanction minimale, dans le cas des enfants qui arrêtent l'école de leur propre volonté ; une somme à payer plus conséquente, dans le

cas d'abandon scolaire d'une fille pour cause de mariage, mais, honorée par le futur mari, elle devient non contraignante pour les parents de la fille puisque réintroduite dans le système dotal de l'alliance matrimoniale. Au final, le *dina* est avant tout perçu comme une incitation et non comme une obligation de scolarisation. Les villageois ayant eux-mêmes convenu des sanctions et de leurs modalités, ils ont par là recréé leurs propres représentations de ce que doit être la scolarisation, c'est-à-dire avant tout un choix délibéré et non contraint.

Au demeurant, ce principe de la scolarisation obligatoire, qu'il soit plus ou moins perçu par les populations et plus ou moins connoté négativement ou positivement n'est que difficilement réalisable pour les populations. En effet, dans un milieu rural où les activités sont faiblement mécanisées, rares sont les familles qui peuvent se priver de l'aide apportée par les enfants dans les activités productrices du foyer. De même, le coût nécessaire à la mise à l'école de plusieurs enfants au même moment n'est bien souvent pas concevable dans les budgets des ménages. Cette incapacité a été vivement perçue lors des entretiens réalisés avec les parents d'enfants d'âge scolaire, certains parents ressentant un malaise certain à aborder le thème de l'obligation scolaire, l'évocation du principe de la scolarisation obligatoire les renvoyant alors à leur propre échec.

Depuis l'époque coloniale et jusqu'à la fin de la II^e République, l'obligation scolaire pour tous les enfants âgés d'au moins 6 ans a figuré dans les textes législatifs. De fait, cette référence à l'âge de 6 ans a marqué les populations et un large consensus autour d'un âge « normal » d'entrée à l'école vers la sixième année de l'enfant se dégage du discours des personnes rencontrées. On peut ici avancer l'idée d'une « institutionnalisation » de l'âge d'entrée à l'école dans l'esprit des villageois du fait des règles qui sous-tendent le système scolaire, mais également du fait de la sensibilisation effectuée par les acteurs du système, les instituteurs en particulier, dans les localités où ils enseignent.

Si l'entrée à l'école à 6 ans est perçue par les populations comme la norme, « la loi de l'État », une forte demande se dégage pourtant du discours des parents pour une scolarisation plus précoce, vers 4 ou 5 ans. Ceci a pu être observé dans chacune des zones étudiées et indépendamment de l'âge auquel les enfants ont réellement intégré l'école primaire. Cette volonté de scolariser les enfants plus tôt est en grande partie corrélée à l'âge du début des apprentissages des rôles domestiques et sociaux. Il ressort en effet, de façon quasi similaire d'une zone à l'autre, que c'est vers l'âge de 4-5 ans que filles et garçons commencent à intégrer et expérimenter les savoirs dévolus à leur genre et à leur statut d'enfant : apprentissage de la cuisine, du puisage de l'eau, du ménage, de la pêche à pied, du repiquage du riz pour les petites filles, quand les garçons s'exercent et s'initient à la fonction de bouvier, à la pêche, au piétinage des champs ou autres travaux agricoles... C'est aussi l'âge où l'on est « apte à comprendre », et donc à apprendre.

Cependant, vouloir scolariser plus tôt que ne le prévoient les textes législatifs relève de deux logiques qui, bien que distinctes, renvoient toutes deux à la volonté d'une meilleure scolarisation et à l'idée que les apprentissages doivent être suffisants pour que les acquis soient pérennes.

Plusieurs familles des trois zones étudiées ont exprimé le désir de voir leurs enfants intégrer l'école le plus tôt possible afin que ceux-ci s'habituent à l'école, qu'ils s'y développent et y grandissent, afin que leur scolarité soit davantage le gage d'apprentissages réussis et pérennes. La demande pour un enseignement de type préprimaire (maternelle), sous entendue dans cette idée d'habituer l'enfant, a d'ailleurs été exprimée concrètement par certaines familles, soit directement, soit en référence à ce qui se passe dans le secteur privé et/ou en ville, où les enfants dès l'âge de 3-4 ans peuvent être scolarisés, déplorant de ne pouvoir agir de même en milieu rural. Cette demande pour un enseignement préprimaire, si elle est principalement le fait de villageois eux-mêmes scolarisés, apparaît également dans le discours de certains parents qui, bien que n'ayant jamais été scolarisés, sont fortement tournés vers l'école et l'apprentissage du savoir lire et écrire.

Une autre logique est celle de vouloir scolariser plus tôt son enfant, considérant que sa scolarisation ne pourra que difficilement se poursuivre au-delà du début de l'âge de puberté (12-13 ans). Suivant ce raisonnement, il serait alors nécessaire que l'enfant intègre l'école avant sa sixième année, afin qu'il ait le temps d'apprendre véritablement quelque chose. Cette volonté, qui n'a été relevée que dans deux des zones étudiées (Androy et Vatovavy), renvoie à une perception différenciée de la fin de l'enfance dans chacune des zones de l'étude. Dans l'Androy, l'enfance prend fin dès l'âge de la puberté : les filles quittent le domicile des parents pour expérimenter leur vie de jeune femme et résident dans une petite maison construite à cet effet aux environs du domicile parental ; tandis que les garçons ne dorment plus au domicile des parents mais plutôt chez leur petite amie. L'entrée dans l'adolescence pour une fille comme pour un garçon marque alors le début de l'autonomie vis-à-vis des parents, l'âge où on « ose les garçons », où la fille a sa propre maison (ou dort dans la cuisine le cas échéant) et peut y accueillir ses petits amis. Cette dernière expérimente sa vie d'adulte, tout comme le garçon qui commence à gagner son propre argent. Cette fin de l'enfance dès l'âge de la puberté est également perceptible dans la Vatovavy, mais se réalise de façon différente. Les adolescents, comme dans l'Androy, ne dorment plus dans la maison des parents car considérés en « âge de comprendre ce que font les parents ». Ils ne résident toutefois pas dans un logement autonome mais, le plus souvent, chez les grands-parents. Dans la Vatovavy, en effet, l'habitat concentré ne permet pas, contrairement à l'Androy, la construction d'un logement spécifique pour les adolescents et les jeunes filles vont se marier très rapidement. Dans un cas comme dans l'autre, étant sortis de l'enfance, ces adolescents ne sont plus vraiment considérés comme étant encore en âge d'être scolarisés mais sont destinés à accomplir leurs tâches d'hommes et de femmes. La fin de l'enfance dans le Boina, par contre, se matérialise davantage par la contraction de l'alliance matrimoniale qui survient plus tardivement et n'est pas précédée de cette séparation résidentielle des enfants et de leurs parents dès l'âge de la puberté.

La demande exprimée dans l'Androy et la Vatovavy pour une entrée à l'école avant l'âge de 6 ans s'apparente ainsi davantage à un souhait de décaler le calendrier du parcours scolaire, afin que les enfants aient suffisamment de temps pour apprendre. Elle s'accompagne alors d'une demande pour une sortie du système scolaire plus précoce

qu'elle ne l'est dans le Boina. Dans cette région, en effet, les familles sont davantage attachées à l'idée d'une scolarisation précoce afin « d'allonger la scolarité », de « faire comme en ville », et certaines évoquent de façon claire la volonté d'une scolarisation préprimaire (maternelle) sans que ce souhait soit relié au risque pour l'enfant d'être en situation d'abandon dès l'âge de la puberté.

Au demeurant, cette volonté des familles de scolariser leurs enfants avant l'âge de 6 ans n'est que rarement concrétisée dans le secteur public. De fait, de nombreux enfants parmi ces mêmes familles n'ont intégré l'école que bien après leur 6ème année, en raison principalement des nombreuses et longues fermetures d'établissement ne permettant pas aux familles d'envoyer leurs enfants à l'école à l'âge où elles le souhaiteraient. Par ailleurs, si certaines familles ont bien essayé de scolariser leurs enfants avant l'âge de 6 ans, et si quelques instituteurs ont pu accéder positivement à leurs demandes, ce n'est pas le cas dans la plupart des écoles. La surcharge en effectifs en première année du cycle primaire et le manque d'instituteurs ne permettent pas à ces derniers de recevoir des enfants en deçà de l'âge légal. De même, l'éloignement de l'école de certains quartiers résidentiels ou la difficulté du trajet (rivières à traverser par exemple) amènent certaines familles à ne scolariser leurs enfants que lorsqu'ils les jugent aptes physiquement à effectuer le trajet qui les sépare de l'établissement scolaire. Enfin, malgré leur souhait, les parents ne sont pas toujours en mesure de scolariser leur enfant dès sa 6ème année faute de moyens financiers. Ou encore, n'étant pas toujours en mesure de se priver de l'aide de l'enfant, ils doivent parfois attendre que celui-ci ait des frères et sœurs en âge d'aider aux travaux de la maisonnée. Ainsi, les demandes des familles pour une éducation scolaire plus précoce, que l'on peut associer au droit à l'éducation qu'elles souhaiteraient être effectif, ne sont pas réalisées, voire réalisables, vu l'état actuel de l'offre scolaire en milieu rural.

CONCLUSION

Au regard des principes de gratuité de l'école et d'obligation scolaire, il apparaît donc que le droit à l'éducation était loin d'être effectif à Madagascar au moment de nos observations.

Les perceptions des familles d'un principe d'obligation scolaire et de ses modalités varient d'une région à une autre, tant du fait des différentes formes que celui-ci peut prendre au niveau local (pas de *dina*, *dina* à l'initiative des villageois, ou *dina* instauré par le ministère de l'Éducation et les bailleurs de fonds) que des différents modèles éducatifs qui peuvent coexister au sein de la Grande Île. Néanmoins, l'obligation scolaire est d'autant moins ressentie par les populations qu'elles ont pu inscrire et contractualiser dans les règles de l'école le principe de la non-scolarisation, par le biais du système des *dina* de scolarisation.

Si la hausse spectaculaire du nombre d'inscrits dans les écoles primaires après 2002 témoigne de la forte demande des familles en matière de scolarisation, les mesures d'allègement des charges financières parentales ne participaient pas forcément aux yeux de la population d'une marche vers l'efficacité du droit à l'éducation, du moins

au moment où nous avons pu l'observer. En effet, ces mesures n'étant pas toujours directement allouées aux familles et les fonds non soustraits aux coûts des écolages en début d'année scolaire, elles n'étaient pas toujours perçues par les familles. De plus, les charges des familles en matière de scolarisation demeuraient conséquentes du fait de la nécessité pour les villageois de prendre en charge le salaire des instituteurs. De ce fait, la gratuité de l'école restait un objectif à atteindre et, pour les parents qui se sentaient légitimes à évoquer le fait scolaire, les vraies priorités en matière d'allègement des charges des familles ne résidaient pas tant dans la distribution de kits scolaires, mais davantage dans l'affectation et la prise en charge d'un nombre suffisant d'enseignants (Kail, 2006).

Depuis nos observations de terrain, cette dimension du problème du recrutement et du coût des salaires des enseignants pour les communautés a fait l'objet de l'attention du gouvernement, qui, désormais, subventionne ces enseignants FRAM à hauteur de 150 000 fmg par mois durant 9 mois. En 2007-2008 toutefois, parmi ces enseignants, qui représentaient 56 % des maîtres du primaire public, 21 % d'entre eux n'étaient pas subventionnés. On comptait donc encore près de 12 % des enseignants du secteur public à la charge des seuls parents d'élèves. En outre, même si l'augmentation des effectifs d'élèves s'est ralentie depuis, les moyens nécessités par le ministère se sont fortement accrus. Malgré la priorité donnée au niveau primaire (60 % des dépenses d'éducation en 2006 contre 38 % en 2002), la politique du recours accru à des enseignants à moindre coût et moins bien formés (3 mois de formation) que les instituteurs fonctionnaires comporte le risque d'une démotivation des enseignants et d'une baisse de la qualité de l'enseignement, laquelle apparaît déjà en filigrane dans un rapport du Programme d'analyse du système éducatif des pays de la Confemen (Pasec 2004-05). Sachant que pour les familles, les enseignants sont les acteurs principaux « d'une école qui fonctionne », on peut craindre par là une démotivation des familles elles-mêmes à scolariser leurs enfants.

BIBLIOGRAPHIE

- BANQUE MONDIALE, *Education and Training in Madagascar, Towards a Policy Agenda for Economic Growth and Poverty Reduction*, vol. 2 : Main report, report n° 22389-MAG, Washington, 2001, 212 p.
- DELEIGNE Marie-Christine, « Partenariat bailleur/ État et communauté pour l'enseignement primaire dans le sud de Madagascar : les écoles à "contrat-programme" », *Autrepart* (17), 2000, p. 133-153.
- DELEIGNE Marie-Christine et KAIL Bénédicte, « Interactions entre politiques éducatives et demandes d'éducation des familles dans les écoles primaires à Madagascar : les apports d'une méthodologie qualitative et comparative », Communication au XII^e congrès mondial des associations d'Éducation comparée, Cuba, octobre 2004.
- DELEIGNE Marie-Christine et KAIL Bénédicte, « Les déterminants et les enjeux sociaux et familiaux de la scolarisation à Madagascar », dans *Politiques éducatives et dynamiques sociales d'éducation en Afrique subsaharienne. Enjeux, évolutions, déterminants*, Rapport CNRS, 2004b, p. 26-67.
- FAUROUX E., *Comprendre une société rurale, une méthode d'enquête anthropologique appliquée à l'Ouest malgache*, Éditions du GRET, coll. « Études et Travaux », Paris, 2002, 152 p.

- GOUVERNEMENT DE MADAGASCAR/MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, « Loi d'Orientation du système éducatif », Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n° 3, avril 1995, p. 97-118.
- GOUVERNEMENT DE MADAGASCAR/MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, *L'Éducation en chiffres*, Antananarivo, 2006, 6 p.
- INSTAT, *Enquête permanente auprès des ménages 1997, rapport principal*, Instat, Direction de la statistique des ménages/INSTAT, Antananarivo, 1999, 133 p.
- KAIL Bénédicte, « Quelle légitimité pour les familles rurales malgaches à évoquer la qualité de l'école ? », communication au colloque international « Éducation/Formation : la recherche de la qualité », IRD-IER-NIESAC, Hô Chi Minh-Ville 18-20 avril 2006.
- RIMA-MIAUTON F., *Offre et demande éducative dans la région de Tuléar*, rapport d'étude réalisé pour Aide et Action, Tuléar, 1999.
- UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le Droit à l'éducation : vers l'Éducation pour tous, tout au long de la vie*, Unesco, Paris, 2000, 182 p.

LE « DROIT À L'ÉCOLE » FACE AUX INÉGALITÉS SCOLAIRES ET SOCIALES : ANALYSE COMPARATIVE ENTRE MILIEUX URBAINS ET RURAUX AU BURKINA FASO

Stéphanie BAUX

*Socio-anthropologue, chercheuse associée au CEAf
(Centre d'études africaines, EHESS)*

Avec la conférence mondiale sur l'Éducation pour tous de Jomtien (ÉPT) en 1990 et le forum de Dakar en 2000, les deux dernières décennies se sont placées sous l'égide du « droit à l'éducation » et de sa mise en œuvre. À l'instar de nombreux autres pays africains, le gouvernement burkinabé a ratifié les deux déclarations mondiales (Jomtien et Dakar) sur l'ÉPT et s'est engagé à élaborer des plans d'actions visant à développer massivement la scolarisation primaire, et secondaire dans une moindre mesure, d'ici 2010. Historiquement, le système scolaire, issu de la colonisation et reconduit quasiment en l'état au moment de l'indépendance, s'est construit sur un modèle élitiste qui n'intégrait en son sein qu'un nombre limité d'enfants. Dès lors, à l'aube des années 1990, la scolarisation est encore très modeste : l'école primaire ne concerne qu'un enfant sur trois et le collège un adolescent sur quatorze. En conformité avec les recommandations de Jomtien et dans la continuité de la loi d'orientation promulguée en 1996, sont conçus deux projets de planification décennale de l'éducation : le Projet d'appui à l'enseignement post-primaire en 1995 et le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB) en 1999. Les deux visent à accroître l'offre éducative tout en garantissant une éducation de qualité pour tous. Ils prônent aussi la réduction des disparités régionales, des inégalités de genre et de situations socioéconomiques des élèves. Dans le cadre des orientations internationales et au vu de la faiblesse des taux de scolarisation, la priorité financière est donnée à l'éducation de base même s'il est aussi prévu, pour le secondaire, la construction d'un collège d'enseignement général par département¹, le recrutement de nouveaux professeurs et la dotation de davantage de matériel pédagogique. En ce sens, le modèle mis en place s'inscrit en parfaite conformité avec les dimensions du « droit à l'éducation » promu par le Pacte interna-

¹ Par arrondissement dans les grandes villes.

tional relatif aux droits économiques, sociaux et culturels². Avec la mise en œuvre du PDDEB, plus de deux mille établissements primaires ont été construits entre 2000 et 2005. À la rentrée 2005/06, les 7 600 écoles ont accueilli près d'un million quatre cent mille enfants sont scolarisés au Burkina, dont presque 500 000 nouveaux élèves. Le taux de scolarisation a ainsi « explosé » passant de 43,2 % en 2000-2001 à 60,7 % en 2005-2006.

Pour autant, l'application concrète des objectifs s'inscrit-elle réellement dans le sens d'une démocratisation de l'école et d'une réduction des disparités en tout genre ? Les enfants burkinabé sont-ils tous égaux face à l'école ? Le « droit à l'école » est-il réellement effectif ? Quels sont les critères qui entrent en ligne de compte pour évaluer l'effectivité de ce droit ? Telles sont les questions auxquelles nous fournirons des éléments de réponses à partir de l'analyse des données statistiques scolaires du Ministère de l'éducation de base et de l'alphabétisation (MEBA) et du Ministère de l'enseignement secondaire, supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS), mais aussi des résultats de deux enquêtes socio-anthropologiques. Effectuée en 2001-2002 au sein de l'actuel Institut supérieur des sciences de la populations (ISSP), la première enquête porte sur l'offre et la demande scolaires à Ouagadougou (Baux *et al.*, 2002). La seconde, qui s'est déroulée entre 2003 et 2005, grâce au soutien de l'Institut de Recherche et de Développement, traite de l'évolution des pratiques de scolarisation des familles lobi dans le Poni et le Nounbiel, deux provinces de la région du Sud-Ouest du pays (Baux, 2007). Les résultats de ces recherches mettent en avant les liens entre environnement scolaire et effectivité du droit à l'école. Habiter dans la capitale, dans une ville secondaire ou dans un village reculé transforme radicalement les chances scolaires et les trajectoires individuelles de scolarisation. C'est la raison pour laquelle ces accès différentiels au champ scolaire, fondement des inégalités du « droit à l'école », sont observés ici à travers le prisme de la situation géographique. Pour appréhender le fait scolaire dans toute sa complexité, sera d'abord décrite la configuration de l'offre scolaire. Elle sera ensuite mise en relation avec les représentations populaires de l'école et les pratiques scolaires hétérogènes des familles burkinabé.

CONFIGURATION DE L'ESPACE SCOLAIRE ET « DROIT À L'ÉCOLE »

Malgré les efforts mis en œuvre depuis le début du troisième millénaire et la densification de la carte scolaire, force est de constater que les offres scolaires, primaire et secondaire, restent encore très inégalement réparties sur l'ensemble du territoire. De fortes disparités géographiques peuvent être constatées entre les milieux urbain et rural mais aussi à l'intérieur de ceux-ci.

Ouagadougou, la capitale du pays, a un système scolaire très étoffé et diversifié. Au primaire en 2004-2005, 491 établissements accueillent près de 160 000 élèves. Considérant que la ville est globalement privilégiée, l'État n'investit plus dans l'éducation et laisse ce

² Plus couramment appelé le Pacte, il est entré en vigueur le 3 janvier 1976 et compte 143 États parties.

rôle à l'initiative privée. Plus de la moitié (57 %) des établissements primaires ouagalais relèvent du secteur privé. Si ce type d'offre est en grande majorité laïc, il est également composé d'écoles catholiques, protestantes, franco-arabes et médersas³. Très composite, l'ensemble de cette offre scolaire est aussi très hétérogène quant aux prestations proposées. Elle s'adresse ainsi à des demandes sociales d'éducation différentes. Les familles de la haute bourgeoisie ont accès à des écoles privées prestigieuses qui fournissent un cursus scolaire compatible avec les critères internationaux. Les frais de scolarité très élevés créent une barrière ségrégative et garantissent normalement la qualité de l'éducation et la réussite aux examens. Mais ce type d'établissements réservés à une élite privilégiée ne représente qu'une infime partie des établissements privés laïcs. En proposant des frais de scolarité plus accessibles⁴, beaucoup s'adressent avant tout aux classes moyennes, souvent issues de la petite fonction publique ou du bas salariat, et aux classes populaires. Les familles urbaines à faible revenu n'hésitent plus aujourd'hui à investir, quitte à s'endetter, dans l'éducation, surtout de leurs garçons, en vue d'une potentielle promotion sociale⁵. Elles le font d'autant plus qu'elles ont une vision très dépréciée de l'enseignement public, notamment à cause de la réputation absentéiste des enseignants et de l'instauration des classes à double flux⁶. Pour elles, le secteur privé dispense une éducation de meilleure qualité dans de meilleures conditions. Pourtant, les enquêtes menées ont permis de constater que de nombreux établissements privés peuvent posséder les mêmes caractéristiques que les écoles publiques, en terme de vétusté des infrastructures, d'effectifs pléthoriques, de fourniture des manuels scolaires, etc. Ils ne sont pas mieux pourvus concernant l'accès à l'eau potable, à l'électricité et à la cantine. L'aspect des bâtiments ou le nombre d'enfants par classe n'ont donc que peu d'impacts sur les représentations populaires concernant la qualité, alors que ce sont des éléments pris en compte par les institutions internationales.

La privatisation du secteur éducatif ouagalais est encore plus avancée pour l'enseignement secondaire. Des données quantitatives précises concernant les collèges et les lycées de la ville ne sont malheureusement pas disponibles, car les annuaires statistiques ne désagrègent pas les résultats. Mais les chiffres provinciaux issus des statistiques scolaires du Kadiogo laissent néanmoins apparaître les grandes tendances étant donné que Ouagadougou et ses zones périurbaines en expansion englobent à elles seules la quasi-totalité

³ En 2001, 72 % des 197 écoles privées étaient laïques, 20 % de confessions catholiques ou protestantes et près de 9 % franco-arabes ou medersas (Baux *et al.*, 2002).

⁴ Entre 10 000 FCFA (environ 15 €) et 30 000 FCFA (45 €) annuels, ces frais représentent toutefois un budget important dans un pays où le salaire minimum légal ne dépasse pas les 30 000 FCFA mensuels. Rappelons que le salariat ne concerne qu'une faible partie de la population et que les revenus individuels de l'économie informelle qui sont très difficiles à évaluer peuvent être plus bas.

⁵ C'est le cas de familles dont les chefs de ménage ont eu un accès, même bref, à la scolarisation. Ils évaluent la qualité de l'éducation en fonction de leurs connaissances du système et de ses mécanismes. En outre, les parents qui ont vu leur revenu baisser avec la crise (les « déflatés », par exemple) ont tendance à miser davantage sur la scolarisation de leurs enfants et n'hésitent pas à s'endetter pour les maintenir dans un établissement privé (Baux *et al.*, 2002).

⁶ Les classes à double flux visent à augmenter les capacités d'accueil des élèves à moindre coût : ainsi une salle de cours et un enseignant accueillent deux groupes pédagogiques dans la même journée, un le matin et l'autre l'après-midi.

de l'offre scolaire de province⁷. En 2005-2006, 130 des 148 collèges et lycées d'enseignement général de la zone appartiennent au secteur privé. Pour l'essentiel, ces établissements sont laïcs (77,5 %), chrétiens (11 % catholique et 10 % protestants) et franco-arabes (1,5 %). Si les établissements secondaires privés représentent presque 90 % de l'offre éducative⁸, elle accueille toutefois moins de 70 % des effectifs.

La répartition des établissements, primaires et secondaires, est très inégale à l'intérieur de la ville de Ouagadougou. Les zones périphériques disposent généralement d'un nombre d'établissements insuffisant au regard du potentiel d'enfants à scolariser (Baux *et al.*, 2002⁹). En outre, dans les quartiers non lotis, habités par les populations pauvres et les nouveaux arrivants, l'offre éducative est uniquement le fait du secteur privé. Ceci accroît la pression financière sur les ménages les plus précaires. D'ailleurs, un vrai problème de distance se pose également pour les enfants scolarisés dans le public, souvent les plus démunis des zones non viabilisées. La configuration particulière du système scolaire dans la capitale, liée à une implantation ancienne et à une institutionnalisation du fait scolaire, tend à accentuer les inégalités scolaires et sociales : les différents types d'écoles aboutissent à un enseignement à plusieurs vitesses, dépendant des capitaux, économiques et relationnels mobilisables par les familles pour la scolarisation de leurs enfants.

À Gaoua, ville d'environ 20 000 habitants et chef-lieu de province et de région, le champ scolaire est dominé par les écoles publiques. En 2004/05, il n'existe qu'un seul établissement privé (catholique) sur quinze groupes scolaires primaires. Celui-ci ne compte que 116 élèves sur les 3 987 enfants scolarisés au total dans la ville. La scolarité y étant coûteuse¹⁰, ce sont surtout des enfants de fonctionnaires et de quelques commerçants qui y sont inscrits. Pour les autres familles, cette institution engendre des frais supplémentaires non négligeables alors que l'offre scolaire publique leur paraît suffisante et variée. Les quatorze écoles publiques sont d'ailleurs en relativement bon état. Elles bénéficient de l'accès à l'eau potable, de la cantine et de l'électricité¹¹. Comme la ville abrite plusieurs écoles publiques, les parents d'élèves peuvent opter pour un établissement public plutôt qu'un autre en fonction des représentations qu'elles construisent autour de la qualité de chacun d'eux. Mais généralement, ils choisissent l'école primaire publique la plus proche de leur domicile. La plupart des élèves suivent alors tout leur cursus primaire au sein de la même école. Les changements

⁷ Qui possède à elle seule près d'un quart des établissements secondaires burkinabé, montrant ainsi l'ampleur de la densité scolaire dans cette zone.

⁸ Au niveau national, encore 53 % des établissements sont publics.

⁹ Les cartes scolaires de la ville produites dans cet ouvrage illustrent parfaitement cette réalité.

¹⁰ 26 000 FCFA (environ 40 €).

¹¹ Jusqu'en mars 2003, les factures étaient payées par la municipalité, mais la prise en charge a été transférée aux Associations de parents d'élèves (APE) ce qui risque à terme de poser des problèmes de paiement. En effet, à Ouagadougou où les APE sont chargées de s'acquitter de cette dépense, certains établissements ne bénéficiaient plus du courant électrique par défaut de paiement.

d'établissement (vers une autre école publique le plus souvent) surviennent en cas d'échec scolaire pour éviter l'exclusion et la déscolarisation¹².

Concernant le secondaire, la commune compte deux collèges privés (un laïc et un catholique), deux lycées publics d'enseignement général et un lycée technique privé. L'offre privée secondaire est donc plus développée. Étant donné les coûts qu'elle engendre¹³, elle concerne là encore surtout les enfants, les filles en particulier, issues des catégories moyennes et supérieures de Gaoua. Au sein du Groupe scolaire Notre-Dame de l'Annonciation, par exemple, les effectifs féminins sont majoritaires. Il faut dire que ce collège catholique ouvert depuis 2001 est réputé pour sa discipline et sa sévérité. Il semble donc que l'ordre, la rigueur de l'enseignement et la transmission des valeurs semblent attirer les familles aisées (déjà plus favorables à la scolarisation des filles), qu'elles soient ou non chrétiennes, désireuses d'assurer à leurs jeunes adolescentes un environnement préservé. Mais le privé n'est pas seulement réservé à une catégorie supérieure de la population. Des parents modestes parviennent aussi y avoir recours, en dernière instance, après le renvoi définitif des établissements publics ou suite à l'arrêt de la scolarité pendant plusieurs années¹⁴. Le fort désir de promotion sociale par l'école incite les parents à des stratégies d'« acharnement » scolaire, dans le privé notamment, pour permettre à leurs enfants d'atteindre le BEPC, malgré des échecs répétés (redoublement ou insuccès aux examens).

Les collèges et lycées de Gaoua accueillent également des élèves ruraux de toute la région, le plus souvent confiés à des tuteurs. En effet, bien que l'offre éducative se soit développée ces dernières années dans les deux provinces du Poni et du Noumbiel, la carte scolaire dévoile une densification au niveau urbain plus qu'une propagation vers de nouveaux espaces. C'est à Gaoua que se retrouvent concentrés plus de 45 % des établissements. Ainsi, l'offre éducative n'est pas conforme aux prévisions politiques d'un CEG par département. Beaucoup d'élèves ruraux sont donc très éloignés des collèges et lycées. Par ailleurs, que ce soit à Gaoua ou dans les chefs-lieux de département, le manque de matériel est patent : les livres fournis par l'établissement sont en nombre insuffisant, quand ils ne sont pas tout simplement inexistant¹⁵. Les professeurs ne sont pas, non plus, assez nombreux. Afin de répondre à cette pénurie, les proviseurs sont sans cesse obligés de réduire le nombre d'heures de cours par niveau, à l'exception souvent de la classe d'examen, ou de payer aux professeurs des heures supplémentaires. Une grande partie du budget géré par le Comité de gestion

¹² En effet, après deux redoublements, un enfant est normalement renvoyé. S'il ne peut légalement pas intégrer un autre établissement public, c'est souvent le cas dans les faits.

¹³ Entre 57 500 FCFA – 88 € environ – au collège privé laïc Tuongba et 75 000 FCFA – 114 € environ – pour les nouveaux inscrits au Groupe scolaire Notre Dame de l'Annonciation (GSNDA), le collège catholique.

¹⁴ C'est surtout le cas des élèves issus des milieux ruraux. Ceux-ci peuvent avoir connu, suite à des événements particuliers (décès d'un parent, migration, confiage, etc.) une phase de déscolarisation. Ils reprennent leurs études après un temps d'arrêt souvent parce qu'ils ont réussi à récolter les sommes nécessaires pour réintégrer le secondaire.

¹⁵ Contrairement à la situation de la capitale, des livres scolaires ne sont pas vendus sur le marché de Gaoua (et encore moins dans les villages). Ainsi, les ouvrages loués par le collège ou le lycée sont les seuls supports disponibles pour les apprenants.

(COGES)¹⁶ est englouti dans les vacances d'enseignants et ces derniers ont un énorme volume de cours. Les dirigeants d'établissement peuvent aussi faire appel, sous forme contractuelle, à des personnes extérieures. Mais encore faut-il disposer des diplômés nécessaires à proximité. Si, cela est encore possible à Gaoua, les potentialités sont très faibles dans les chefs-lieux de département et quasi inexistantes dans les villages. Le personnel recruté n'a alors souvent qu'un niveau baccalauréat. Tout ceci ne favorise pas un bon niveau d'enseignement, particulièrement dans les zones rurales reculées. Ainsi, les inégalités d'accès à un enseignement de qualité s'accroissent au fur et mesure que l'on s'éloigne des grandes villes les plus favorisées.

En dehors de la ville de Gaoua et de quelques rares villages, le reste des deux provinces rurales du Poni et du Noubiel bénéficie donc d'une offre scolaire, primaire et secondaire, beaucoup plus clairsemée. Classées prioritaires par le PDDEB, ces deux provinces ont bénéficié depuis 2001 d'un investissement massif dans l'enseignement de base, ce qui a permis de nombreuses constructions d'écoles primaires. D'ailleurs, depuis 2002, la part des élèves parcourant de longues distances pour se rendre en classe a tendance à baisser. Pour autant, de nombreux villages restent encore éloignés des aires de recrutement et, en 2004, encore 15 % des enfants effectuent à pied une distance de plus de trois kilomètres pour assister aux cours¹⁷. Alors que tous les experts internationaux s'accordent à dire que la cantine gratuite favorise la scolarisation et pare aux abandons des élèves les plus éloignés en évitant d'ajouter la faim à l'épuisement physique, il apparaît que la part des établissements en possédant une a beaucoup baissé depuis dix ans : elle est ainsi passée de 57 % en 1996 à 41 % en 2004. Le partenaire principal intervenant dans ce domaine, l'ONG Cathwell, a achevé son programme depuis 2001 et a décidé de se désengager progressivement. De ce fait, selon les normes actuelles, les écoles nouvellement ouvertes ne sont plus approvisionnées. L'acheminement des vivres dans les établissements plus anciens n'est pas, non plus, exempt de difficultés. Étant à la charge des familles à travers les cotisations des APE, il apparaît comme une équation difficile à résoudre au vu du coût lié à l'état des routes et aux distances qui séparent les villages de la DREBA (Direction régionale de l'enseignement de base et de l'alphabétisation) où arrivent les sacs de nourriture. Dans l'ensemble, les écoles rurales sont aussi sous-équipées : seule la moitié des écoles primaires de la zone a accès à l'eau potable¹⁸ ; quant à l'électricité, elle est quasiment inexistante. Certains établissements possèdent des panneaux solaires mais ils sont ra-

¹⁶ Dans le public, les frais de scolarité s'élèvent à 5 000 FCFA (environ 7,50 €) pour les élèves en cours de cycle ou pour ceux qui ont obtenu l'entrée en sixième, 20 000 FCFA (environ 30 €) pour les autres. Les cotisations APE sont comprises entre 2 500 et 5 000 FCFA (entre 3,75 et 7,50 €). C'est tout ceci qui est géré par les COGES.

¹⁷ Comme nous l'avons fait remarquer, la distance parcourue à Ouagadougou par les élèves, notamment les plus démunis, en ville n'est pas forcément plus courte. Ces derniers n'ont d'ailleurs pas accès à la cantine scolaire, ce qui prouve que les conditions de scolarisation dans les zones périphériques des grandes villes ne sont pas meilleures que dans les zones rurales marginalisées alors que les ONG n'interviennent là-bas qu'occasionnellement.

¹⁸ Un effort considérable a toutefois été mis en place puisqu'en 1998, 6,7 % des établissements du Noubiel et 26 % de ceux du Poni possédaient un forage.

res, surtout que les vols de ce type de matériel sont fréquents. Alors que l'éclairage n'est que rarement nécessaire durant la journée, il serait utile pour faire de la classe un espace d'étude et de révision le soir, il permettrait également de mettre en œuvre des cours du soir et de favoriser le développement de l'alphabétisation des adultes ou de la scolarisation des enfants en échec scolaire.

Si les équipements des groupes scolaires ruraux restent largement insuffisants, les infrastructures et les conditions matérielles ne semblent guère plus détériorées que dans les villes secondaires ou dans certains établissements publics de la capitale. La différence entre les milieux urbain et rural se situe surtout au niveau du personnel enseignant. Le PDDEB a favorisé l'embauche massive de nouveaux instituteurs, mais celle-ci reste insuffisante pour enrayer totalement la carence en personnel d'autant plus que la répartition géographique est très inégale. Certaines classes rurales demeurent vacantes obligeant les élèves à une année blanche. En revanche, dans les centres urbains, les enseignants sont en surnombre¹⁹ et ils sont souvent les plus qualifiés. Dans le Poni et surtout dans le Noumbiel, les surcroûts de recrutement ont abouti à un renouvellement important du corps enseignant²⁰. Pour l'année 2003-2004, l'état nominatif du personnel dans le Noumbiel indique que 71 % des enseignants ont au plus deux ans d'ancienneté au même poste et presque 54 % des instituteurs ont moins de 31 ans. Les maîtres sont donc jeunes, souvent inexpérimentés et les rotations de personnel constantes dans les campagnes. L'éloignement des villes principales et l'absence d'un contrôle social et administratif dans les villages reculés aboutissent à un fort absentéisme de la part des instituteurs ruraux : les déplacements professionnels ou personnels peuvent occasionner plusieurs jours ou plusieurs semaines de défections ; la rentrée des classes (après chaque session de vacances) est très souvent retardée²¹. Les élèves des milieux ruraux ne reçoivent donc pas le même nombre d'heures de cours que leurs homologues urbains. En outre, beaucoup des établissements ruraux ne sont pas normalisés, et ne proposent donc pas un cycle complet. Ils fonctionnent sur la base de classes multigrades ou d'un recrutement biennal²². Ce dernier dispositif est largement discriminatoire : des cohortes d'enfants sont lésées en perdant un an faute d'une ouverture annuelle des inscriptions ; le pire concerne les redoublants, obligés de régresser d'un niveau (les redoublants du CE2 par exemple vont retourner au CE1 puisque la classe de CE2 n'existe pas l'année de leur re-

¹⁹ Effectivement, dans certaines écoles, il y a deux enseignants par classe, sans compter les stagiaires qui assistent les titulaires quelques semaines par an. Nous avons ainsi pu observer que quelques enseignants nommés dans certaines écoles urbaines n'assuraient aucun cours tout au long de l'année.

²⁰ Le corps enseignant a également subi une profonde segmentation. Les grades se sont différenciés et les statuts aussi : fonctionnaires, agents publics contractuels, sans compter les enseignants dits « PPTTE » recrutés contractuellement en cours d'année 2001 pour pallier la pénurie d'instituteurs

²¹ En plus de la rentrée tardive, l'année scolaire s'achève généralement à la fin du mois de mai et au début de mois de juin à l'exception des classes d'examen. Les cours quotidiens peuvent aussi commencer après 7 h 30 en raison du retard des élèves qui habitent loin. Le temps d'apprentissage au Burkina Faso, avec 660 h/an à la fin du XX^e siècle, est donc un des plus bas de la sous-région où la moyenne est de 846 h/an, selon le PDDEB (MEBA, 1999). L'augmentation annuelle des heures de cours est un des objectifs du PDDEB. Force est de constater que des efforts restent à faire pour effectivement parvenir à ce résultat.

²² Les classes multigrades sont des classes à doubles niveaux tandis que le recrutement biennal consiste à ouvrir les inscriptions tous les deux ans.

doublément). Ce type de situation peut s'expliquer pour les écoles récentes où l'acceptation par les populations n'est pas acquise et où la scolarisation est encore en expérimentation. Il reflète en revanche les lacunes de la planification au niveau étatique quand il perdure. Il existe en effet des écoles anciennement implantées et institutionnalisées où les recrutements demeurent biannuels.

Dans les territoires qui forment les deux provinces actuelles du Poni et du Nounbiel, l'offre éducative a été et reste toujours très uniforme, représentée, pour l'essentiel, par les écoles publiques classiques. Toutefois, depuis une dizaine d'années, dans le cadre des politiques nationales d'amélioration de la qualité de l'éducation et de diversification de l'offre scolaire, d'autres types d'écoles – les écoles privées catholiques notamment – ont fait irruption dans la zone mais rares sont celles qui coexistent dans un même espace géographique (Baux, 2006). Seuls trois villages expérimentent, non sans difficulté, des tentatives de cohabitation entre offre publique et privée catholique. Depuis 2000-2001, suite à la rétrocession des écoles catholiques entamée en 1999²³, quelques écoles privées sont apparues en milieu rural mais restent très marginales : en 2004-2005, elles ne sont que quatre dans l'ensemble des deux provinces. Dans ces villages, la barrière financière entrave la scolarisation là où il s'agit justement de mobiliser les populations autour de l'École. Tandis que les cotisations des Associations de parents d'élèves (APE), dont le montant est d'environ 1 000 FCFA (1,50 €), reentraient déjà difficilement dans les caisses des écoles publiques, les familles ont dû faire face « du jour au lendemain » à des frais annuels de l'enseignement primaire catholique en milieu rural s'élevant à 15 000 FCFA (22 € environ) par élève, ce qui accroît de manière disproportionnée les contraintes économiques que subissent les chefs de ménage. Pour faciliter la scolarisation, les paiements sont échelonnés tout au long de l'année, mais cela n'empêche pas une baisse importante de la fréquentation : en 2001/02, l'école catholique de Legmoïn n'avait que cinq élèves en CP1, elle a fermé depuis ; l'établissement catholique de Kampti, village pourtant favorable à l'école avec des établissements publics aux effectifs pléthoriques, n'a pu trouver que dix élèves pour sa classe de premier niveau en 2003-2004. La situation des écoles rétrocédées à l'Église catholique est telle que dans les lieux où c'est le seul établissement disponible, l'ONG Plan Burkina a décidé de financer les frais de scolarité des élèves à hauteur de 7 500 FCFA. L'État, toujours avec le soutien de Plan Burkina, vient ensuite pallier les difficultés de scolarisation et de recrutement en construisant de nouveaux locaux publics. Alors que la rétrocession devait permettre d'appuyer le gouvernement dans l'élargissement du champ scolaire, elle semble finalement provoquer, à l'heure actuelle et en milieu rural, davantage de problèmes de scolarisation qu'elle n'en résout.

Face à des offres scolaires disparates entre les zones rurales et urbaines et à l'intérieur de celles-ci, le comportement des parents vis-à-vis de la scolarisation de leurs enfants varie fortement. L'inscription à l'école, le maintien dans le système et la réussite sco-

²³ Le protocole signé en 2000 prévoit que l'État rendra chaque année à l'Église une classe des ex-écoles catholiques (données à l'État en 1969) en commençant par le CP1 et jusqu'au CM2. Tout au long de ce processus, les classes dépendent du domaine public au niveau pédagogique et administratif, tandis que la gestion financière et matérielle relève du privé. Au bout de six, ces établissements relèvent entièrement du domaine privé catholique.

laire d'un enfant découlent en grande partie de la combinaison conjoncturelle d'un certain nombre de facteurs : le différentiel des positions sociales, la place et le genre de l'enfant au cœur de l'unité familiale, le rapport à l'école des générations précédentes, etc. Ainsi, au cœur des différents espaces sociaux, les trajectoires scolaires individuelles soulignent à quel point le « droit à l'école » est circonstancié, d'une famille à l'autre mais aussi à l'intérieur d'un même groupe domestique.

DES INÉGALITÉS SOCIALES AUX INÉGALITÉS SCOLAIRES OU L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES PRATIQUES FAMILIALES DE SCOLARISATION

Scolarisation universelle et démocratisation de l'école en milieu urbain ?

Dans les milieux urbains, que ce soit dans la capitale ou dans une ville secondaire comme Gaoua, l'école apparaît comme une étape indispensable au développement de l'enfant, quelle que soit la position sociale des familles. Les pratiques de scolarisation y alors sont quasi totales et continues : au primaire, les enfants du chef de ménage, dans leur immense majorité sont scolarisés les uns après les autres et poussés le plus loin possible dans leurs études. Le droit à l'école semble donc quasiment effectif pour tous, du moins au moment de la première inscription. Mais les chances scolaires demeurent très inégales. Les familles issues de la « bourgeoisie du diplôme » (Kasango Ngoy, 1989²⁴), possèdent les conditions optimales pour que leurs enfants poursuivent leurs études au-delà du primaire car ces derniers sont très tôt préparés aux exigences cognitives et émotionnelles de l'école. Ils héritent du capital culturel, à la fois linguistique et comportemental, de leur environnement familial et peuvent le réinvestir dans leurs activités scolaires. Le français est notamment leur langue principale. Les jeunes enfants issus de ces familles plus ou moins privilégiées arrivent alors au CP1 en maîtrisant la langue d'apprentissage. Ils bénéficient de prédispositions scolaires ayant acquis, par l'habitus, les savoir-faire et les savoir-être exigés par les enseignants. Ils ont dans l'ensemble de bonnes conditions de travail, disposant des moyens matériels nécessaires : les fournitures ou les livres scolaires et, plus généralement, la nourriture suffisante, l'accès aux soins ou à l'électricité. Pour autant, les milieux urbains n'offrent pas tous les mêmes potentialités. Par exemple, le fait de vivre dans une ville secondaire comme Gaoua ne permet pas l'accès aux établissements les plus réputés. En ce sens, pour une stratégie de l'excellence, les familles gaoualaises qui appartiennent aux classes moyennes ou supérieures burkinabé vivant dans ces zones scolairement délaissées, vont favoriser les migrations scolaires,

²⁴ Nous partons du principe que cette « bourgeoisie du diplôme » n'est pas homogène. Elle est constituée d'un pôle dominant, monopolisé par des hauts fonctionnaires, des hommes politiques ou des cadres et dirigeants d'entreprise, et d'un pôle dominé (une « classe moyenne » pourrait-on dire) composé de petits fonctionnaires comme les infirmiers, les enseignants, etc. Ces derniers ont été socialement relégués depuis une vingtaine d'années, notamment à cause de la baisse de leur pouvoir d'achat. Durant la période coloniale et ensuite dans les années 1960-1970, ils étaient considérés comme les élites de la nation et leur statut leur conférait une position sociale dominante. Dans les villes secondaires, surtout, ils conservent néanmoins un statut social élevé par rapport aux autres catégories socioprofessionnelles.

vers Bobo-Dioulasso ou Ouagadougou, des enfants qu'ils considèrent les plus « méritants », en faisant jouer leur réseaux de relation (pour l'obtention d'une place, d'une bourse ou simplement pour le logement). La bonne connaissance du système scolaire permet de déployer des stratégies multiples afin d'optimiser les chances de réussite scolaire : le choix d'un établissement scolaire local, la mise à l'école avant l'âge légal (aux alentours de cinq ou six ans), l'acharnement scolaire avec des transferts d'établissement, les changements de filières, de l'enseignement général au professionnel par exemple, en cas d'échec, etc.

Le mode urbain augmente les chances scolaires objectives et l'effectivité du droit à l'école pour tous, même au sein des milieux populaires. Au regard du pouvoir social que confère la Lettre en ville, la scolarisation s'apparente alors à une véritable action de promotion sociale pour les parents les plus démunis. Les familles d'origine modeste (artisans, agriculteurs, petits commerçants dans l'économie informelle, etc.) ont donc tendance à imiter les pratiques de scolarisation des membres des classes moyennes et supérieures qu'elles côtoient. Dans l'ensemble, elles scolarisent tous leurs enfants au primaire²⁵, sans distinction de sexe, et les inscrivent en CP1 entre cinq et sept ans. Ils savent, pour la plupart, que cette scolarisation précoce va permettre d'optimiser les chances de réussite scolaire en offrant aux élèves un droit à l'échec sans hypothéquer leurs possibilités de tenter le concours d'entrée en sixième²⁶. Ils préparent donc, dès le CP1, le passage au secondaire. Ce calcul des familles populaires citadines, souvent analphabètes, montre la bonne connaissance des rouages du système, connaissance que leurs homologues en milieu rural ne possèdent pas généralement. Cependant, les chances des enfants de milieu populaire d'atteindre le secondaire sont bien plus faibles que celles des classes moyennes et supérieures : beaucoup arrêtent après leur CEP (parfois même avant). L'adoption par les chefs de ménages artisans, petit commerçants ou agriculteurs, de pratiques de scolarisation similaires à celles des ménages nantis apparaît effectivement plus délicate à partir du secondaire. Comme les coûts sont beaucoup plus élevés (tant pour les frais de scolarité que les fournitures), la question financière se pose de façon prégnante surtout quand il s'agit de supporter plusieurs collégiens²⁷ et qu'il faut utiliser des voies parallèles plus coûteuses pour forcer la barrière de l'entrée en sixième (dont les taux de réussite au concours sont très faibles, entre 10 et 15 % selon les années). Beaucoup sont prêts à s'endetter pour assurer le suivi de leurs enfants au niveau du premier

²⁵ Le choix de l'établissement et les dépenses afférentes sont variables selon la domiciliation dans une grande ville ou dans une ville secondaire. Comme nous l'avons vu, à Ouagadougou, les familles populaires quand elles en ont la capacité financière, optent pour une école privée. La scolarisation des filles étant moins valorisée socialement, elles sont plus souvent maintenues dans le public pour favoriser le parcours scolaire du garçon (dans le privé). À Gaoua, les parents d'origine modeste inscrivent tous leurs enfants au primaire public sans distinction de sexe. À ce niveau, les coûts de scolarité n'amputent pas trop les budgets parce qu'ils sont peu élevés, entre 1 000 et 2 000 FCFA (1,5 à 3 euros environ), et que beaucoup de parents pauvres ne s'en acquittent qu'en partie. Comme le Poni est une province prioritaire, les fournitures, depuis la mise en place du PDDEB, sont offertes aux élèves, même à Gaoua.

²⁶ En effet, le concours d'entrée en sixième est conditionné par la limite d'âge, 14 ans.

²⁷ C'est souvent le cas puisque la scolarisation au primaire est totale.

cycle de l'enseignement secondaire²⁸. Dans ces conditions, le parcours scolaire devient extrêmement fragile d'autant plus que le système reste très élitiste et son rendement interne faible. Cette vulnérabilité exige l'excellence de la part des collégiens – le renvoi après deux redoublements contraint les parents à chercher une place dans un autre établissement au prix fort – alors que les conditions matérielles de la réussite scolaire ne sont pas réunies. Ces élèves ne possèdent en effet souvent pas les conditions de travail nécessaires : les fournitures, et notamment les livres scolaires²⁹ ou l'électricité pour étudier le soir. Ils subissent en outre fréquemment des renvois temporaires pour non-paiement des frais de scolarité. En fait, la démocratisation apparente du système scolaire dans son ensemble est avant tout quantitative, car elle débouche sur un allongement moyen des études pour les élèves dans leur ensemble. Mais elle n'est pas qualitative dans le sens où les écarts de destinée scolaire ne se réduisent pas vraiment : le meilleur accès à l'école et l'allongement des études ne produit qu'une simple translation des inégalités sociales (Garcia et Poupeau, 2003). D'ailleurs, les opportunités de poursuivre au lycée pour les jeunes démunis sont très restreintes. Malgré des bons résultats de certains élèves issus de milieux défavorisés, il apparaît, pour leur famille, peu judicieux de trop allonger leur scolarisation. Beaucoup estiment que des études longues ne sont pas à leur portée, c'est avant tout l'obtention du BEPC qui est souhaitée parce qu'il ouvre au concours de la fonction publique³⁰.

La question des inégalités scolaires est d'autant plus prégnante pour les filles. Quel que soit le milieu social, leur scolarisation est toujours conditionnée, notamment par l'ampleur des tâches domestiques qui lui sont demandées et par le moindre enjeu de leur réussite scolaire par rapport à celles des garçons (Lange, 1998). Dans les milieux plus favorisés, la présence d'une petite bonne peut alléger le travail domestique des filles, il ne les en dispense pas pour autant. Si les fillettes ont autant de chance d'être inscrites à l'école que leurs frères, être de sexe féminin s'avère discriminant dans le cursus scolaire : le parcours scolaire n'est souvent pas aussi prestigieux et l'échec scolaire n'est pas vécu comme un échec social. Le discours général des parents, peu importe leur statut social, souligne un moindre intérêt concernant la réussite des filles, elles sont moins souvent citées en exemple. Il est communément admis que le rôle de la femme est avant tout celui d'épouse et de mère. Si les études pour les filles peuvent permettre l'acquisition d'un certain capital social favorable au mariage, une trop longue scolarisation pour les femmes n'a qu'une rentabilité limitée³¹, elle peut même être préjudiciable dans certains cas.

²⁸ Même les questions de prêts expriment les inégalités flagrantes entre « bourgeoisies de la Lettre » et milieux populaires. En effet, les banques et les caisses populaires proposent des prêts scolaires mais ceux-ci sont réservés à des personnes qui proposent des garanties de paiement comme les fonctionnaires. Les ménages pauvres, pour emprunter de l'argent, sont tributaires des relations familiales, de leur capacité financière et de leur générosité.

²⁹ Les ouvrages sont loués aux étudiants par le collège. Correspondant à des frais supplémentaires qui viennent s'ajouter aux frais de scolarité et aux cotisations de parents d'élèves, les familles font souvent l'impasse sur cette dépense au détriment du travail scolaire.

³⁰ Il existe quelques concours au niveau CEP, mais ils sont en nombre limité alors que le nombre de candidats potentiels augmente exponentiellement. Le diplôme est donc déprécié. Le BEPC représente en conséquence le niveau minimum pour espérer avoir une chance d'obtenir un emploi.

³¹ En usant de la métaphore économique, nous pourrions même parler de rendement décroissant.

L'abandon précoce des jeunes filles, leur désintérêt pour l'école et leurs aspirations moins ambitieuses que les garçons prouvent que les représentations collectives conditionnent inconsciemment leurs trajectoires scolaires.

Un droit à l'école circonstancié en milieu rural

Les espaces ruraux, comme ceux des villes, ne sont pas socialement homogènes. Si les provinces du Poni et du Noubiel sont essentiellement composées d'agriculteurs, cela ne signifie pas que cette catégorie soit uniforme. Au contraire, le milieu paysan se divise en sous-groupes composant une palette de positions sociales qui développent autant de comportements scolaires. La scolarisation possède alors des légitimités spécifiques selon la position sociale de chaque famille dans l'espace villageois. Elle est contextuelle, soumise à des enjeux locaux, voire microlocaux. Par conséquent, les pratiques de scolarisation ne sont pas seulement la contrepartie du système scolaire et de son fonctionnement. Elles dépendent aussi de la combinaison d'un ensemble d'éléments socioéconomiques et des degrés d'appropriation et d'institutionnalisation de l'école, lesquels découlent du rôle et de la fonction dans le groupe d'appartenance mais aussi de la détention d'un minimum de capital scolaire³². Dans les villages, la « bourgeoisie du diplôme » est rare. Les « gens de la Lettre » (Gérard, 1997) sont plus souvent des individus qui n'ont pas eu accès à la fonction publique soit parce qu'ils ont arrêté l'école trop précocement (avant le collège) pour les plus âgés, soit parce qu'ils ont obtenu leur diplôme dans les années 1980-1990, à l'ère de la dévaluation de celui-ci. Le capital scolaire acquis leur a néanmoins permis de bénéficier d'un certain prestige social souvent circonscrit aux limites de l'espace villageois. En participant aux diverses associations ou comités locaux (APE, associations agricoles, groupements divers, etc.) et grâce aux pouvoirs que confère la Lettre dans ces occasions, ils ont gagné en autorité. Ces hommes élaborent, pour la plupart et le plus souvent, des pratiques de scolarisation quasiment exhaustives. Il s'agit pour eux d'assurer une certaine forme de reproduction locale ou de favoriser une mobilité sociale au niveau national de leurs enfants. Ainsi, les garçons comme les filles sont bien scolarisés au primaire mais leur espérance de vie scolaire reste généralement faible, notamment parce que, contrairement aux ménages urbains, il existe peu de stratégie d'« acharnement » scolaire, en partie parce que l'offre éducative reste limitée. Le souligner est important au regard des fonctionnements et dysfonctionnements du système éducatif burkinabé. En effet, étant donné la faiblesse des taux de réussite au BEPC et au baccalauréat, les redoublements et les renvois représentent un passage obligé, même pour les élèves considérés comme les plus « sérieux » et les plus « doués ». Sans cet acharnement scolaire, les chances de l'enfant sont considérablement amoindries. Les familles analphabètes pauvres, contrairement à leurs homologues urbaines, développent des attitudes beaucoup plus retenues vis-à-vis de l'école et beaucoup moins suivistes des

³² À condition qu'il ait entraîné une appropriation minimale de capital social. En effet, le simple passage par l'école d'un individu n'est plus suffisant pour favoriser la scolarisation de sa lignée fraternelle ou de sa descendance. L'abandon précoce qui vient décevoir les espoirs placés dans l'école freine en effet plutôt la scolarisation : l'échec scolaire des aînés par exemple tend à dissuader la mise à l'école des cadets, du moins pour un temps ; et les chefs de ménage ayant été scolarisés mais illettrés ne se démarquent pas souvent, dans leurs pratiques scolaires, des parents analphabètes.

« élites locales ». Nombre d'entre elles, en effet, ne scolarisent qu'une minorité d'enfants, surtout les garçons.

Une étude de Jean-François Kobiané (2006) a révélé le rapport étroit entre capital économique, mode de production et pratique de scolarisation. Dans les deux provinces étudiées, l'agriculture de subsistance apparaît comme la norme. Pour la plupart des ménages paysans rencontrés, les échanges commerciaux sont faibles et le travail constitue le principal facteur de production, d'autant que les techniques agricoles sont rudimentaires. Ce type d'économie nécessite un fort recours à la main-d'œuvre enfantine d'autant plus que les migrations des jeunes adultes sont importantes et que l'entraide villageoise s'affaiblit³³. Pour les familles pauvres, la préoccupation principale est de maintenir la survie du groupe. La scolarisation partielle des enfants du ménage démontre une volonté de gestion et de répartition des risques. L'utilisation de divers types d'éducation (formation agricole, artisanale, religieuse) permet à la fois de s'adapter aux limites imposées par l'organisation de la production et de multiplier les opportunités futures. La scolarisation partielle est aussi liée à la faible capacité de mobilisation financière dans le domaine scolaire. En ce sens, l'appui financier et matériel mis en œuvre par l'ONG Plan Burkina apparaît comme une aide indispensable pour mobiliser autour de l'école³⁴. Mais celle-ci reste limitée car elle n'est pas élargie à l'enseignement secondaire. Les frais de scolarité au collège étant très élevés alors que les bourses sont rarissimes, beaucoup de familles restreignent le nombre d'enfants scolarisés pour assurer leur scolarité jusqu'à une hypothétique réussite. Mais les parents illettrés ont une vision très symbolique du système éducatif et ils ignorent une grande part des mécanismes scolaires. Ainsi, l'âge scolaire est une donnée abstraite pour la plupart des parents analphabètes, ce qui mène fréquemment à une scolarisation tardive, après huit ans. Pour accéder au secondaire, les enfants scolarisés issus des ménages illettrés ont souvent le double handicap de l'âge avancé et de l'absence d'acte de naissance³⁵. Ils sont donc privés du concours d'entrée qui permet d'intégrer le secondaire à moindres frais³⁶. Ce concours d'entrée dont les classes populaires rurales sont, en quelque sorte, bannies représente pourtant un sésame pour poursuivre ses études dans le secondaire :

³³ Selon Étienne Gérard (1999), au Mali, la disparition des groupes collectifs de culture a libéré l'enfant désormais uniquement astreint dans le cas des communautés fragmentées au moins, aux seules activités de la famille restreinte. Elle tend donc à favoriser la scolarisation. Dans la zone du sud-ouest du Burkina Faso, elle a accentué la pression sur les enfants des familles pauvres étant donné que celles-ci ne peuvent pas se permettre d'employer de la main-d'œuvre journalière.

³⁴ L'ONG offre les fournitures scolaires et paie 70 % des frais de scolarité mais l'information concernant ces aides circule mal dans les zones rurales reculées.

³⁵ La date de délivrance précoce (avant le CE1) de l'acte de naissance est légalement indispensable pour passer le concours d'entrée en sixième qui est aussi conditionnée par la contrainte d'âge.

³⁶ À moins de faire un jugement supplétif antidaté – un enregistrement de la date de naissance par l'autorité compétente alors qu'aucun justificatif n'est présenté pour la prouver – qui n'est pas une pratique rurale courante. Celle-ci l'est beaucoup plus dans les zones urbaines ou semi-urbaines. Elle demande d'ailleurs un minimum de connaissances en terme de fonctionnement du système.

dans les milieux ruraux, le recours au recrutement parallèle³⁷ n'est pas d'un usage courant pour des raisons financières et symboliques – le savoir scolaire étant dominant, il est difficile pour les parents analphabètes de passer outre les résultats de leurs enfants et les décisions des enseignants. Sans l'obtention officielle d'une place au collège à laquelle de nombreux élèves ne peuvent même pas prétendre, la scolarité est donc empêchée faute de contournement des règles. Les parcours scolaires au secondaire des élèves ruraux, plus encore que les enfants issus des milieux populaires urbains, sont largement hypothéqués³⁸.

La scolarisation n'est pas uniquement facilitée ou entravée par les questions économiques et la méconnaissance du système scolaire, elle est aussi déterminée par les rapports sociaux, notamment la structure démographique des familles et des ménages. Une unité domestique est toujours en constante transformation : naissance, décès, mouvements migratoires, départs des jeunes adultes après leur mariage, mais aussi séparation des parents sont autant d'événements qui redessinent sans cesse la structure familiale. En ce sens, le choix de la mise à l'école est toujours conjoncturel, il se décline au gré des évolutions démographiques. Ces évolutions redéfinissent sans cesse l'organisation de la production et, par voie de conséquence, le travail de chacun et le besoin de main-d'œuvre infantine. Si le gardiennage des troupeaux et les travaux champêtres mobilisent les jeunes garçons, la scolarisation des filles est souvent subordonnée aux aléas des accouchements des femmes du ménage. Beaucoup de fillettes ne sont jamais inscrites à l'école ou sont déscolarisées, afin de s'occuper des enfants en bas âge et des tâches domestiques. Au-delà même de la cour, la pression des femmes du lignage (en particulier celles qui vivent en ville) pour obtenir une aide domestique est forte. Le confiage des jeunes filles renforce les liens sociaux et permet de répartir les charges économiques concernant l'éducation des enfants (Pilon, 2005). Constituant une des composantes essentielles de la dynamique familiale, il est logiquement privilégié au détriment de la scolarité féminine, déjà hypothéquée quoi qu'il advienne dans les représentations collectives. Toutes les pratiques familiales de scolarisation dévoilent une discrimination sexuelle en défaveur des filles. Toutefois, les mesures élaborées en faveur de la scolarisation des filles, la gratuité au CP1 notamment, ont un impact positif et l'accès des filles au système scolaire progresse depuis quelques années : dans le Poni et le Noubiel, les effectifs féminins progressent plus rapidement que ceux des garçons et la parité est presque atteinte puisque les filles représentent 42,1 % (Poni) et 45 % (Noubiel) des effectifs dans les milieux ruraux. Mais leur parcours scolaire reste beaucoup plus irrégulier et leur survie dans le système faible³⁹. Alors que c'est

³⁷ Dans chaque établissement, il existe un quota de places pour les élèves qui, sans avoir obtenu le concours d'entrée, réussissent un test interne. En outre, comme le proviseur dispose d'un pouvoir discrétionnaire, beaucoup d'élèves sont admis grâce à leurs « relations ».

³⁸ Surtout que l'offre scolaire à proximité est faible. Or, le statut d'un enfant confié à un tiers apparaît le plus souvent comme un facteur à risque dans la réussite scolaire : si certains élèves se voyaient encouragés dans le travail, d'autres étaient maltraités et poussés à l'abandon.

³⁹ En 2004, si la parité est quasiment atteinte en CP, la part des effectifs ne cesse de baisser pour atteindre 36,4 % des effectifs totaux en CM2. Les filles sont sous-représentées dans des proportions encore plus

déjà le cas dans les ménages urbains favorisés, ce phénomène est inévitablement plus marqué dans les milieux ruraux populaires où le rôle matrimonial de la femme est encore prépondérant et le besoin d'école moins marqué.

CONCLUSION

La mise en œuvre de politiques éducatives en faveur de la généralisation de la scolarisation au cours des années 1990 n'a pas abouti à une égale répartition de l'offre scolaire sur l'ensemble du territoire, même si elle a réduit les disparités régionales. Elle a, en revanche, participé à favoriser une évolution des représentations sociales liées à l'école et à ses savoirs. Le français et la Lettre structurent les mondes sociaux urbanisés par l'intermédiaire de la Loi, de la communication et de l'information depuis déjà de longues décennies. Ainsi, les enfants citadins scolarisés représentent la norme et les non scolarisés, l'exception. Depuis une dizaine d'années dans les milieux ruraux, les savoirs véhiculés par l'école s'apparentent aussi de plus en plus à la culture légitime : les écrits – extraits de naissance, cartes d'identité, livrets de famille, lettres de migrants, etc., autant de documents gardés précieusement – s'immiscent dans toutes les maisons et les stations de radio font entendre leur voix, même grésillante, jusque dans les villages les plus inaccessibles. Comme l'analphabétisme marginalise et inflige une dépendance souvent problématique vis-à-vis des lettrés, l'école devient partout une institution socialisante et intégratrice. Dans les discours, la mise à l'école s'apparente donc à la fois à un droit des enfants mais aussi à un devoir des parents. De plus, la réussite scolaire éventuelle transformée en réussite sociale profite à l'ensemble de la communauté. En ce sens, la scolarisation est perçue, non pas comme un droit individuel mais surtout comme un investissement qui mobilise les capitaux humain et financier dans un intérêt collectif⁴⁰. L'éducation des uns doit profiter aux autres. C'est ce qui explique que les représentations positives de l'école des milieux ruraux populaires puissent aboutir à des pratiques de scolarisation partielles : « l'Éducation pour tous est en quelque sorte conçue comme l'éducation de quelques-uns au profit de tous » (Lange, 2003 : 15). En effet, « la production de l'élève n'a pas pour but d'assurer la promotion personnelle d'un individu. Au contraire, sa réussite, parce qu'elle s'inscrit dans un programme conçu et mis en œuvre par son entourage, est d'emblée hypothéquée par les attentes, les espoirs et les efforts que celui-ci a concentrés sur elle » (Marie, 1997 : 254). L'écart entre discours sur l'école et pratiques de scolarisation montre que les représentations sociales de l'école, si elles ont largement évolué vers une institutionnalisation du fait scolaire, ne conditionnent que partiellement les comportements. Ils marquent aussi la distance potentielle entre les opinions proclamées et la valeur concrète octroyée à l'école. Ils soulignent enfin l'écart entre la proclamation du droit à l'école pour tous et son effectivité réelle. Cette effectivité du droit pour chaque indivi-

marquées, au niveau du secondaire. Elles ne représentent qu'un tiers des effectifs au collège et un quart au lycée (Baux, 2007).

⁴⁰ On retrouve cette même représentation de l'école dans les familles rurales au Mali (Gérard, 1997).

du dépend continuellement d'un arrangement entre, d'une part, un certain ordre scolaire (une offre, des politiques, un type d'enseignement, etc.) et, d'autre part, des capacités potentielles d'ajustement à celui-ci (en terme de contraintes socioéconomiques et de besoins scolaires). Toutes ces données enchevêtrées et inextricables sont historiquement déterminées et sont en constante évolution (qu'elles progressent ou qu'elles régressent d'ailleurs). Elles influencent les choix de scolarisation, presque au jour le jour. La scolarisation des enfants est alors le fruit des différents capitaux mobilisables par chaque famille au regard des offres scolaires qui lui sont proposées. Dans ces conditions, le « droit à l'école » est particulier et conjoncturel, loin de l'universalité proclamée par le Pacte.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUX Stéphanie, KABORÉ Idrissa, LOPKO Komla et PILON Marc, *Étude exploratoire de l'offre et de la demande d'éducation à Ouagadougou*, UERD, Ouagadougou, 2002, 167 p.
- BAUX Stéphanie, « L'Église catholique, l'État et le fait scolaire au Burkina Faso. Les processus de scolarisation des populations lobi », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 5, ARES, Maison des Sciences de l'Homme, 2006, p. 273-296.
- BAUX Stéphanie, *Les Familles lobi et l'école : entre rejets mutuels et lentes acceptations. Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina Faso*, Thèse de sociologie, EHESS, 2 tomes, 2007, 572 p.
- GARICA Sandrine et POUPEAU Franck, « La mesure de la "démocratisation" scolaire. Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 149, septembre, Seuil, Paris, 2003, p. 74-87.
- GÉRARD Étienne, *La Tentation du savoir en Afrique, Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-ORSTOM, 1997, 283 p.
- GÉRARD Étienne, « Stratégies éducatives, logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique de l'Ouest. Cas du Mali et du Burkina Faso », *Politique africaine*, décembre 1999, p. 101-114.
- KASONGO-NGOY Makita, *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique. À quoi sert le diplôme universitaire*, L'Harmattan, Paris, 1989, 224 p.
- KOBIANÉ Jean-François, *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso. À la recherche des déterminants de la demande scolaire*, Academia-Bruylant, Louvain-La-Neuve, 2006, 306 p.
- LANGE Marie-France (dir.), *L'École et les filles en Afrique, scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, 1998, 255 p.
- LANGE Marie-France, « Les familles du Sud face à l'école ; évolution des rapports et des représentations », 36^e Session de la Commission de la population et du développement des Nations Unies, 31 mars/4 avril, texte multigraphié, 2003, 19 p.
- MARIE Alain, « Avatars de la dette communautaire. Crise des solidarités, sorcellerie et procès d'individualisation (itinéraires abidjanais) », in MARIE A. (ed.), *L'Afrique des individus. Itinéraires citoyens dans l'Afrique contemporaines (Abidjan, Bamako, Dakar, Niamey)*, Karthala, Paris, 1997, p. 249-327.
- MEBA, *Plan décennal de développement de l'éducation de base 2001-2010*, Ouagadougou, texte multigraphié, 1999, 93 p.
- PILON Marc, « Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairages à partir des sources de données démographiques », XXV^e Congrès international de la population, 18-23 juillet 2005, Tours, 18 p.

ENTRAVES AU DÉVELOPPEMENT ET À L'ÉDUCATION DE L'ENFANT EN HAÏTI

Marielle BRUYNINCKX

Professeure, faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Mons (Belgique)

Marc PILON

Démographe, UMR 196 CEPED, Université Paris Descartes, INED, IRD

Découverte par Christophe Colomb en 1492, devenue colonie française vers le milieu du XVI^e siècle, Haïti devient en 1804, au terme de plus de trois cents ans d'esclavage et de colonisation, la première République noire du monde, suite à la révolte des esclaves noirs conduite par Toussaint Louverture. Resituée dans le contexte de l'époque, cette indépendance peut être considérée comme « un événement absolument spécifique » (Cornevin, 1993 : 5). En effet, « il n'existe pas d'autre exemple d'un peuple d'esclaves ayant brisé lui-même ses chaînes et battu militairement la puissance coloniale, événement d'autant plus remarquable qu'il s'est produit à une époque où la conception du nègre esclave victime de la malédiction de Cham était universellement répandue. Si les bons esprits du temps pouvaient concevoir l'insurrection sauvage d'êtres inférieurs assimilés à du cheptel et poussés à bout, ils étaient absolument incapables d'imaginer que ces « biens meubles » puissent faire appel aux notions de liberté et d'égalité invoquées par leurs propriétaires blancs. C'est par l'appel à ces idées, comme par ses exceptionnels talents militaires que Toussaint Louverture transforma une jacquerie paysanne en un véritable mouvement de libération nationale » (Cornevin, 1993 : 5). On estime aujourd'hui que 95 % des Haïtiens sont les descendants de ces esclaves africains, le reste de la population étant constituée de quelques minorités d'origine européenne et asiatique.

Reconnu officiellement par la France seulement en 1838 et par les États-Unis en 1865, ce nouvel État est abandonné à son sort et va connaître deux siècles marqués par une histoire politique particulièrement mouvementée : nombreuses révoltes, occupation américaine de 1911 à 1934, multiples coups d'État (souvent meurtriers), succession de régimes dictatoriaux (avec notamment la dictature Duvalier de 1957-1986), instabilité politique depuis 1990, intervention militaire américaine en 1994, envoi d'une force internationale dans les années 2000 pour ramener l'ordre et permettre l'organisation d'élections démocratiques.

Petit pays de 27 750 km², peuplé d'un peu plus de 8 millions d'habitants au recensement de 2003 dont 48 % sont âgés de moins de 20 ans, Haïti présente aujourd'hui une économie exsangue, avec une population qui survit dans des conditions très précaires, dans une insécurité chronique et quotidienne (Bruyninckx et Paul, 2005). « De la fin des années 1970 à 2005, la croissance économique réelle a été de 0,34 % l'an en moyenne tandis que la population a crû à un rythme annuel constant et non planifié d'environ 2 % sur cette même période. » (MENFP, 2007 : 19.) Aujourd'hui seul PMA dans le continent américain, Haïti est considérée comme le pays le plus pauvre de la Caraïbe ; en 2005, l'Indicateur de développement humain (IDH) du PNUD la classe au 153^e rang sur 177.

Avec une telle histoire et dans un tel contexte économique, comment se présente aujourd'hui la situation éducative à Haïti ? Que peut-on dire en matière d'« effectivité » du droit à l'éducation dans ce pays ? Sans prétendre aborder tous les aspects de ces questions, et dans la limite des données disponibles, le présent texte commence par retracer les grandes lignes de l'histoire éducative d'Haïti, puis expose les principaux problèmes qui entravent le droit à l'éducation des enfants haïtiens, tant du côté du système éducatif lui-même que du côté des familles. Deux aspects font l'objet d'un développement spécifique : le phénomène de la « servitude domestique » des enfants et celui du bilinguisme. La problématique du travail des enfants, et notamment la servitude domestique, se pose à Haïti de façon cruciale car, « non seulement ces enfants subissent des mauvais traitements, mais ils sont aussi pour la plupart privés d'éducation, de soins de santé et des services essentiels dont ils ont besoin pour grandir et s'épanouir » (Unicef, 2006a). Par ailleurs, la situation sociolinguistique particulière de Haïti, où 90 % de la population est unilingue créolophone mais où le français est indispensable pour trouver un emploi ou tout simplement être reconnu, joue également un rôle important dans l'accès à l'éducation des enfants (Anberghen, Bruyninckx & Couvreur, à paraître).

L'ÉDUCATION (SCOLAIRE) : UNE HISTOIRE ANCIENNE ET MOUVEMENTÉE, UNE SITUATION ACTUELLE PRÉOCCUPANTE

La question éducative à Haïti ne peut être abordée ni comprise sans un détour historique. Au lendemain de l'indépendance, « l'État haïtien a tenté d'établir un système éducatif pour instruire son peuple dont la majorité était composée d'anciens esclaves analphabètes » (Joint, 2006 : 11). Dès 1805, six écoles sont créées. Mais, comme le souligne Louis Auguste Joint (2006 : 11) : « étant donné le manque de formateurs préparés, les contraintes sociales et politiques, les écoles qui existaient étaient réservées à une minorité d'enfants de généraux et de hauts fonctionnaires qui allaient former les élites de la nation. S'appropriant les ressources économiques, les espaces de pouvoir et du savoir, ces élites composaient les classes dominantes d'Haïti. Les anciens esclaves noirs, devenus ouvriers agricoles, étaient mis à l'écart de cette répartition des biens de la nation. Cette politique inégalitaire a renforcé une société composée principalement de classes possédantes et de classes dépossédées, à l'instar du modèle social qui était en vigueur du temps de la colonisation. Cette ségrégation sociale aura des conséquences sur le développement du système éducatif d'Haïti ».

En 1844, un ministère de l'Instruction publique fut créé, mais sans avoir les moyens pour réellement remplir sa mission. Un enseignement primaire obligatoire fut inscrit dans la constitution de 1874, mais sans grands effets. Les multiples révoltes et l'histoire politique chaotique d'Haïti tout au long du XIX^e siècle ont empêché un réel développement de la scolarisation : selon les estimations disponibles¹, cent ans après l'indépendance, en 1905, seulement 8,6 % des enfants de 5-14 ans (tranche d'âges du primaire) sont scolarisés (Brutus, 1948 : 332, *in* Joint, 2006).

La période de l'occupation américaine (1915-1934) est marquée par « des efforts constants pour transformer le système éducatif haïtien et remplacer la culture francophone par la culture anglo-saxonne » (Joint, 2006 : 79) qui vont accentuer une véritable « crise d'identité culturelle » opposant les deux courants culturels au sein des intellectuels haïtiens. La stratégie américaine repose sur trois grandes orientations : la neutralisation de l'Instruction publique haïtienne, l'imposition de l'enseignement professionnel et technique (à lier à « une stratégie économique de développement d'un marché libre-échangiste des pays de la zone [des Caraïbes], sous la tutelle américaine » (*ibid.* : 89), l'octroi de bourses d'études dans les collèges et les universités américaines. Effet ou pas de l'occupation américaine, une certaine expansion² du système scolaire se poursuit les décennies suivantes. Mais les chiffres sont contradictoires (*ibid.* : 100) : le rapport du Département de l'Éducation nationale mentionne un taux de scolarisation de 19,7 % en 1954, tandis qu'en 1961, le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale présente un taux de scolarisation de seulement 8,4 %... ? Selon Louis Auguste Joint (*ibid.* : 106), un des effets de cette occupation américaine est l'émergence d'une nouvelle couche d'élites au sein de la population noire, s'intégrant progressivement dans l'appareil d'État, entraînant la création de nouvelles écoles, tant publiques que privées, pour accueillir leurs enfants. Et « à leur tour, les couches sociales moyennes et populaires ont de plus en plus manifesté la demande d'Instruction comme moyen d'ascension dans l'échelle sociale ». Aussi, « devant l'impossibilité de l'État haïtien de répondre à cette demande, de nouveaux acteurs éducatifs sont apparus et ont multiplié les écoles privées, sans le contrôle de l'État » (*ibid.* : 106). Mais, selon ce même auteur, au cours de cette première moitié du XX^e siècle, « le système éducatif haïtien a conservé sa logique traditionnelle d'élitisme et d'inégalités de chances scolaires » (*ibid.* : 107).

La fin du XX^e siècle est marquée en matière de politique éducative, d'abord par la réforme éducative de 1979, puis par l'adoption du Plan national d'éducation et de formation (PNEF) en 1997. Aux objectifs ambitieux (éradication de l'analphabétisme, généralisation de l'Instruction, modernisation de l'enseignement, introduction du créole, etc.), la réforme de 1979 n'a cependant pu tenir tous ses engagements, son application est restée limitée ; son apport majeur résidant néanmoins dans le développement du bilinguisme. Le Plan de 1997 survient dans le contexte national d'un pays

¹ Des chiffres à prendre avec prudence, car « il est difficile de relever l'évolution du système d'enseignement de Haïti car les données disponibles sont souvent incertaines, voire contradictoires » (Joint, 2006 : 100, note 47).

² Certains auteurs parlent d'une « démocratisation », terme mis en question par Louis Auguste Joint, préférant parler d'une « croissance modérée » (2006 : 100, 106).

« déchiré et traumatisé par des conflits d'intérêt politiques offrant le spectacle d'une longue crise politique ajoutée à une crise économique structurelle » (*ibid.* : 175) et dans un contexte international à l'heure de l'Éducation pour tous, depuis la Conférence de Jomtien. S'inscrivant dans la continuité de la Réforme de 1979, le Plan prévoit quatre principaux domaines d'actions : la qualité de l'éducation, la gestion du système éducatif, l'expansion de l'offre scolaire et l'efficacité externe de la formation. Mais, en raison de la crise politique et économique qui perdure en Haïti, bloquant ainsi l'accès aux ressources internationales, le Plan « semble rester un discours sans effet » sur le système éducatif haïtien (*ibid.* : 184).

Une progression de la scolarisation caractérise cependant les dernières décennies du siècle dernier, avec un taux net de scolarisation au primaire atteignant 41 % en 1990, 51 % en 1995, 56 % en 1997 (*ibid.* : 167, d'après l'annuaire statistique). L'évolution plus récente s'avère paradoxalement moins bien documentée, avec une ligne pour Haïti demeurant désespérément vide dans les annuaires statistiques de l'Unesco... Selon les résultats des deux dernières enquêtes Mortalité, morbidité et utilisation des services (EMMUS) de 2000 et 2005-06, le taux net de scolarisation au primaire est passé de 54,3 % à 49,6 %, ce qui semble donc indiquer une diminution de la scolarisation depuis la fin des années 1990 (MSPP *et al.*, 2001, 2007).

Cette évolution s'accompagne d'une très forte expansion – incontrôlée – du secteur privé, essentiellement de type confessionnel (catholique et majoritairement protestant) : le pourcentage des élèves du primaire fréquentant des écoles privées est ainsi passé de 32 % en 1960 à 52 % en 1980 (Joint, 2006 : 112), puis à 81,5 % en 2003 avec à cette date 92 % des écoles relevant du secteur non public (MSPP, 2007 : 24).

OBSTACLES AU DROIT À L'ÉDUCATION EN HAÏTI

Les entraves au droit à l'éducation en Haïti sont nombreuses, et leurs effets combinés. Du fait d'une histoire sociopolitique chaotique et d'une situation économique désastreuse, et en dépit des réformes éducatives entreprises et des progrès quantitatifs en matière de scolarisation, la situation éducative en Haïti se révèle très préoccupante, avec un État qui n'est pas en mesure de répondre à la forte demande scolaire. Une situation qu'illustre la citation suivante : « dans le moindre hameau, les Haïtiens en veulent, ils y tiennent, ils la réclament. Et sont bien obligés de la payer, puisqu'un État aux finances fuyantes laisse près de 90 % du système scolaire au secteur privé, où, souvent, l'apprentissage de la lecture se confond avec le catéchisme. Minorité d'établissements fiables et coûteux pour la classe moyenne et quelques riches, offre scolaire aux performances incertaines pour les autres. De ce fait, on parle des écoles Borlette, du nom d'une loterie populaire » (Cédelle, 2003 : 60).

Les déficiences de l'offre scolaire

Outre le fait qu'elles soient en nombre insuffisant pour faire face à une population scolarisable croissante, les écoles existantes, tant publiques que non publiques, sont généralement mal entretenues, sans matériel, voire sans eau ni sanitaires. D'une ma-

nière générale, les méthodes pédagogiques y sont archaïques et fondées sur la répétition collective et sur l'apprentissage par cœur. Aucun appel n'est fait à la réflexion. Il n'y a pas de matériel éducatif, peu ou pas de livres scolaires et peu de fournitures. Le document de présentation du Plan national d'action pour l'Éducation pour tous observe que « la forte pression de la demande d'éducation conjuguée à la faiblesse des capacités régulatrices de l'État donnent à constater qu'une grande majorité des écoles non publiques fonctionnent bien souvent dans l'illégalité et ne sont pas accréditées. Selon les données émanant de la DAEPP, plus de 75 % des écoles fondamentales fonctionnent sans licence. Une telle situation laisse planer des doutes sur la qualité du service éducatif offert aux enfants par certains établissements » (MENFP, 2007 : 24).

Du côté des enseignants, « les dernières informations sur le profil, l'état de la formation et les conditions de travail des enseignants révèlent une situation en déclin qui ne peut garantir la qualité du processus d'enseignement / apprentissage » ; le système éducatif haïtien est confronté au problème d'une qualification insuffisante de son personnel enseignant (Rebella et Bruyninckx, 2005) : « seuls 15 % des enseignants engagés ont le profil académique requis pour enseigner. Cela constitue l'une des premières explications de la faible performance des écoliers ». Il s'en suit que « la précarité du travail de l'enseignant marquée par des salles de classe pléthoriques et hors normes, des espaces physiques inadéquats, la sous-alimentation, la rémunération dérisoire, les distorsions qui existent entre les directives des plans et lois d'éducation et la réalité des conditions de travail constituent des entraves majeures à sa motivation et à l'efficacité de son acte pédagogique » (MENFP, 2007 : 48) ; une situation qui apparaît de surcroît plus problématique dans le secteur non public. Le temps annuel d'enseignement s'avère bien inférieur à ce qu'il devrait être, se trouvant en outre tronqué en raison des nombreuses perturbations politiques et d'une insécurité chronique.

Des conditions d'enseignement si mauvaises ne peuvent qu'impliquer de faibles performances scolaires, en termes de redoublements, d'abandons et d'acquis scolaires (en outre insuffisamment et mal évalués³). Selon un rapport du PNUD (2006), « les taux d'abandon et de redoublement restent à des niveaux élevés. Le pourcentage d'enfants ayant bouclé un cycle d'études primaires complet diminue, passant de 45,5 % en 1993 à environ 35,5 % en 2002 ». La déscolarisation précoce des enfants constitue un défi majeur pour le système éducatif. On estime en effet que seulement deux enfants sur dix entrant en 1^{re} année du primaire, atteindront la 5^e année, et encore moins (2 %) termineront le secondaire. Ainsi, « la durée de vie scolaire d'un enfant en moyenne est de 3 années 9 mois, ce qui est nettement insuffisant pour lui garantir un bagage suffisant » (PNUD, 2006).

³ Ainsi, « aucun contrôle n'est prévu au terme du premier cycle qui constitue cependant la phase cruciale des apprentissages fondamentaux et la période stratégique du non-retour à l'analphabétisme » (MENFP, 2007 : 50). Par ailleurs, des procédures peu rigoureuses et des résultats manquant de fiabilité pèsent sur la validité des examens.

Sans en être le premier responsable, le système éducatif haïtien fait face au problème épineux d'une très forte proportion d'élèves « surâgés⁴ ». Selon les données du recensement de 2002-2003, cette proportion était de 72 % pour l'enseignement fondamental 1^{er} et 2^e cycles (MENFP, 2007 : 32). Une situation également mise en lumière par les données de l'enquête Mortalité, morbidité et utilisation des services (EMMUS) de 2005-06, à travers l'écart très important entre le taux brut et le taux net de scolarisation au primaire, qui sont respectivement de 123,5 % et 49,6 %. Ce phénomène des élèves « surâgés » est dû à l'entrée tardive à l'école pour des raisons économiques et/ou au redoublement causé par la faible qualité de l'enseignement et des conditions d'apprentissage. Alors que l'âge normal d'entrée à l'école primaire est de 6 ans, une faible proportion d'enfants (environ un enfant sur cinq) fréquente une école à cet âge. Il apparaît ainsi que de très nombreux enfants n'accèdent à l'école qu'à un âge beaucoup plus avancé que l'âge normal. Plusieurs facteurs contribuent à expliquer l'ampleur du phénomène : « l'inscription tardive survient dans le cas de l'inexistence, dans l'aire de recrutement, d'une école proche des habitations. Plutôt que d'exposer un enfant de 6 ans à des risques divers en le laissant parcourir quotidiennement une longue distance, les parents préféreront le garder encore avec eux en attendant qu'il soit plus grand surtout lorsque son aide est nécessaire à l'accomplissement de certains travaux agricoles ou de certaines tâches ménagères. Elle peut également être simplement due à l'insuffisance de moyens financiers. Devant la nécessité de scolariser trois ou quatre enfants, sans ressources additionnelles venant de l'extérieur, il n'y a pas d'autres alternatives que de faire attendre les frères ou sœurs cadets, quitte à ce que l'aîné(e) atteigne un niveau d'étude donné ou abandonne en raison de mauvais résultats » (MENFP, 2007 : 33).

Les problèmes de santé et la pauvreté des familles

Les effets désastreux de la malnutrition sur le développement de l'enfant sont aujourd'hui bien connus : augmentation des risques de mortalité, entraves à la croissance physique et au développement cérébral, incapacités physiques pouvant devenir permanentes, troubles de l'immunité, augmentation du risque de maladies chroniques, etc.

Selon les résultats de l'Enquête démographique et de santé de 2005-2006, 22 % des enfants haïtiens de moins de 5 ans souffrent d'une insuffisance pondérale, près d'un enfant sur quatre (24 %) présente un retard de croissance (dont 8 % sous une forme sévère), retard qui ne pourra, malheureusement, jamais être récupéré car « le retard de croissance staturale acquis dès les plus jeunes âges n'est pratiquement pas rattrapable » (MSPP *et al.*, 2001 : 161) et enfin, près d'un enfant sur dix (9 %) est émacié, souffre de malnutrition aiguë. Ces quelques chiffres révèlent une situation nutritionnelle des jeunes enfants haïtiens très préoccupante. En Haïti, la malnutrition représente d'ailleurs « la troisième cause de mortalité infantile et compromet le développement psychomoteur des survivants. Les déficits en micronutriments constituent également un problème de santé publique », et « la malnutrition chronique touche davantage les garçons

⁴ « Ce terme désigne l'élève dont l'âge biologique, à un niveau d'étude donné, est en dépassement de 2 ans et plus par rapport à l'âge normal requis à ce niveau, selon les normes admises » (MENFP, 2007 : 32).

que les filles (25 % contre 20 %) et il en est de même pour les niveaux de malnutrition chronique sévère (9 % contre 7 %) » (Cadre de coopération intérimaire, 2004). Bien que ne concernant que les enfants de moins de 5 ans, ces indicateurs peuvent être considérés comme des proxy de l'état nutritionnel des enfants en âge d'aller à l'école. Leur valeur élevée ne peut évidemment qu'avoir des conséquences négatives sur les conditions d'apprentissage scolaire des enfants.

Par ailleurs, selon les données de l'EDS 2005-2006 et les critères de l'Unicef (2005) en termes de « vulnérabilité⁵ », 24 % des enfants de moins de 18 ans sont des enfants orphelins et/ou vulnérables (OEV), le pourcentage est de 15 % sans compter les orphelins (MSPP *et al.*, 2007 : 259). Selon cette même enquête, les orphelins et enfants vulnérables (OEV) âgés de 10-14 ans sont moins bien scolarisés que les autres enfants (82,3 % contre 89,2 %), les plus faiblement scolarisés étant les orphelines de père et de mère (76,7 %) (MSPP *et al.*, 2007 : 261).

Ce mauvais état de santé des enfants et de leurs familles provient d'une offre sanitaire insuffisante, mais aussi du niveau élevé de pauvreté de la population avec un PNB par tête et un indicateur de développement humain parmi les plus faibles du monde. Haïti présente ainsi une situation paradoxale : face à un État n'ayant pas les moyens financiers d'assumer ses responsabilités en matière d'éducation, avec un secteur privé qui scolarise la très grande majorité des élèves, c'est la population, pourtant majoritairement pauvre, qui contribue le plus aux dépenses éducatives. Bien que toute donnée statistique sur Haïti soit à prendre avec prudence, selon des données de 1994-1995, la contribution financière des familles à l'éducation était alors presque six fois plus élevée que celle de l'État (Joint, 2006 : 154-155). Pourtant, « scolariser un enfant représente une charge énorme pour les familles dont on sait que 55 % vivent dans l'extrême pauvreté, avec moins de 1 US\$ par jour et par personne et 76 % dans la pauvreté avec moins de 2 US\$ par jour et par personne. Pour 20 % de la population la plus pauvre, les frais de scolarité représentent, par enfant, environ 15 à 25 % des revenus annuels totaux ou 45 % à 60 % des revenus annuels d'une famille moyenne avec trois enfants en âge scolaire » (MSPP *et al.*, 2007 : 31). Dans ces conditions, il n'est pas étonnant, comme le révèlent les résultats de l'Enquête sur les Conditions de Vie en Haïti de 2001 que « pour 21,2 % des enquêtés, le coût trop élevé de la scolarisation a constitué la principale contrainte à l'accès au savoir dispensé par l'école, [et] pour 38,6 % des enquêtés, l'impossibilité de payer les frais de scolarisation a été le motif majeur de l'arrêt de la scolarité (MSPP *et al.*, 2007 : 21). En outre, les écoles non publiques, y compris celles de type confessionnel, sont loin d'être gratuites. Face à cette situation, et « pour répondre à l'invitation d'« option pour les pauvres » de l'Église catholique, certains groupes religieux ont fait le choix de former parallèlement des « riches » et des

⁵ Les enfants considérés comme « vulnérables » par l'Unicef (2005) sont les enfants de moins de 18 ans : (i) orphelins de père et/ou de mère, ou (ii) dont le père et/ou la mère a été gravement malade pendant au moins trois mois au cours des 12 derniers mois, ou (iii) qui vivent dans un ménage où au moins un adulte de 18-59 ans a été gravement malade pendant au moins trois mois au cours des 12 derniers mois, ou (iv) qui vivent dans un ménage où au moins un adulte de 18-59 ans est décédé au cours des 12 derniers mois après avoir été gravement malade pendant au moins trois mois.

« pauvres ». Il existe dans leurs établissements deux catégories d'écoles : celles du matin, réservées aux « enfants favorisés » dont les parents peuvent payer le coût de la scolarité, et celles de l'après-midi, destinées aux jeunes « défavorisés » qui n'ont pas les moyens de payer leur instruction ». Mais une telle initiative, si elle permet effectivement de scolariser des enfants pauvres qui ne le seraient pas autrement, constitue néanmoins une sorte de « politique éducative à double vitesse » et montre que « la logique de séparation des classes sociales subsiste à travers de nouvelles actions éducatives » (Joint, 2006 : 456).

Le travail domestique en servitude

Si une aide ponctuelle et raisonnable au sein de la famille pour les tâches domestiques, ou une activité économique d'appoint peuvent se révéler un soutien véritable pour la survie de la famille et constituer une forme de socialisation des enfants, il est cependant légitime de s'interroger sur les limites à partir desquelles le travail devient de l'abus, de l'exploitation. L'Unicef utilise, à cette fin, neuf critères pour déterminer si le travail exercé relève de l'exploitation : un travail à temps plein à un âge trop précoce ; trop d'heures consacrées au travail ; des travaux qui exercent des contraintes physiques, sociales et psychologiques excessives ; une rémunération insuffisante ; l'imposition d'une responsabilité excessive ; un emploi qui entrave l'accès à l'éducation ; des atteintes à la dignité et au respect de soi des enfants et enfin, un travail qui ne facilite pas l'épanouissement social et psychologique complet de l'enfant.

En Haïti, les *restavèks* sont des enfants pauvres, généralement d'origine rurale, donnés par leurs parents à des familles citadines plus aisées, dès leur plus jeune âge, dans l'espoir qu'ils échapperont à la misère et pourront suivre une scolarité satisfaisante (IPSOFA, 1998). En effet, à la campagne, le nombre d'écoles publiques est insuffisant et le coût des écoles privées trop élevé. La ville est perçue par le paysan comme « le lieu de résidence idéal ». Mais la réalité est tout autre... Des centaines de milliers d'enfants, âgés de 5 à 14 ans, sont réduits en esclavage par leur famille d'accueil et sont coupés de tout lien avec leur famille d'origine en raison des distances qui les séparent, de l'analphabétisme ou encore de la pauvreté extrême. On les nomme les *restavèks* car ils doivent rester à portée de la voix de la personne à laquelle ils sont attachés. Leurs droits sont extrêmement limités, mais leurs devoirs sont énormes : il n'est pas rare qu'ils soient amenés à travailler de nombreuses heures par jour dans une soumission complète, acquise parfois par la violence corporelle. Selon Lubin (2002 : 48), la domesticité représente la situation, ou la condition, la plus dégradante de l'existence humaine dans la réalité haïtienne. « L'un des problèmes majeurs de l'enfant en domesticité est qu'il est pauvre parmi les pauvres. [...] Le domestique, serviteur du pauvre, devient par conséquent le dernier à être servi dans la famille d'accueil qui, elle-même, n'a pas toujours les moyens de satisfaire ses besoins essentiels. » (Unicef, 1996 : 34.) Aux conditions matérielles de vie particulièrement difficiles de ces enfants s'ajoute un stress intense causé par les injures, la maltraitance et l'oppression arbitraire.

Le nombre de petits domestiques en Haïti est, comme pour toutes les autres situations de travail des enfants, difficile à estimer. En 1984, l'Institut haïtien de statistiques

l'évaluait à 109 000 dont 65 000 filles (IPSOFA, 1998 : 3). Au début des années 2000, ils avoisineraient les 300 000 (*Terre des hommes*, 2003 ; *Save the children*, 2003). Le phénomène est suffisamment répandu en Haïti pour qu'une question spécifique ait été posée à ce sujet lors des « enquêtes mortalité, morbidité et utilisation des services » de 2000 et de 2005-06. Il en ressort qu'en 2000, à l'échelle nationale, 3,5 % des enfants de 5-14 ans ont été déclarés par le chef de ménage comme étant des *restavèks* ; un pourcentage passé à 2,5 % en 2005-06. Aussi, « compte tenu du fait qu'il peut être mal considéré d'avoir un *restavèk* dans son ménage, il est probable que certains chefs de ménage n'aient pas reconnu ce fait. Les proportions présentées ici sont donc certainement sous-estimées » (MSPP *et al.*, 2007 : 257). Les résultats pour 2005-06 montrent par ailleurs que le pourcentage des enfants vivant dans cette situation augmente avec l'âge, passant de 0,6 % à 5-7 ans à 4,1 % à 12-14 ans. Le pourcentage de filles *restavèk* est trois fois plus élevé que des garçons (respectivement 3,8 % contre 1,2 %) et les *restavèk* sont trois fois plus fréquents en milieu urbain qu'en milieu rural (4,5 % contre 1,4 %) et enfin beaucoup plus présents au sein des ménages les plus « riches » (7,8 % parmi les ménages du quintile le plus « riche » contre 0,9 % parmi les ménages du quintile le plus « pauvre ») (MSPP *et al.*, 2007 : 257).

Comment expliquer la pérennité et l'ampleur du phénomène malgré la perception sociale extrêmement dévalorisante du statut de ces enfants et le non respect notoire de la promesse de scolarisation engagée par la famille d'accueil ? Le Comité belge pour l'Unicef (1998 : 53) tente une explication : « certains auteurs ont voulu voir dans la domesticité juvénile une continuation des mœurs esclavagistes. On peut cependant en douter car toute l'histoire de la paysannerie haïtienne n'est qu'une longue suite de tentatives de rejets, du marronnage à la jacquerie, de tout ce qui rappelle le travail servile. En revanche, on peut retracer jusqu'en Afrique, notamment occidentale, la coutume de confier les enfants à d'autres membres de la famille susceptibles de leur procurer des services hors de portée des géniteurs immédiats. La domesticité juvénile est donc une véritable institution économique et sociale en Haïti, un élément fondamental des relations ville/campagne. Ce système n'est ni occulte ni occulté. Il est licite et même quelque peu légiféré ». Les *restavèks* sont, en effet, appelés « enfants en service » par la législation haïtienne. D'après le décret mettant à jour le code du travail du 12 septembre 1961 (articles 341 et 350), l'enfant en service âgé de 12 à 15 ans est défini comme un enfant « confié à une famille pour être employé à des travaux domestiques ». D'après l'article 350 du même décret, ce n'est qu'à partir de 15 ans que l'enfant placé est considéré comme un domestique à gages et peut alors recevoir un salaire pour les services rendus à la famille. Il faut remarquer que dans ce même article, l'obligation scolaire a valeur légale dans les termes du contrat mais n'est malheureusement pas souvent respectée.

Le travail domestique en servitude compromet le développement de l'enfant à différents niveaux. Il a ainsi des conséquences parfois importantes au niveau de son développement physique : « en Haïti, par exemple, la taille d'un groupe d'employés de maison âgés de 15 ans était en moyenne de quatre centimètres inférieure et ils pesaient environ 15 kilos de moins que les jeunes de 15 ans de la même région qui ne travaillaient pas dans ce secteur » (Unicef, 2006b : 51). La santé générale peut être affectée :

on note souvent une diminution de la force, des problèmes de vision, des infections ainsi que diverses conséquences liées aux accidents et aux conditions de travail... La cause de ces déficits du développement physique est à rechercher dans des conditions d'hygiène déplorable, l'insalubrité, une mauvaise alimentation (voire la malnutrition), des carences de soins et d'affection, ou encore dans des activités inadaptées à l'âge.

La servitude peut également compromettre le développement des capacités cognitives. Les lacunes dans l'acquisition des connaissances nécessaires à une vie normale sont souvent légion et les compétences de base en lecture, écriture et calcul peu ou mal acquises. Les enfants sont souvent incapables de s'exprimer par le dessin et le jeu. Ceci s'explique par le fait que ces enfants sont souvent privés d'école, n'ont pas d'environnement éducatif et sont l'objet de peu de stimulations intellectuelles de manière générale.

Les conséquences sur le développement affectif sont également très importantes. Ces enfants montrent peu d'estime de soi, affichent des troubles dans l'attachement à la mère et à la famille, ressentent peu d'amour et de sentiments d'acceptation, montrent des attitudes traduisant une certaine apathie ou du stress. Les comportements d'autodestruction morale et physique (drogue, alcool...) sont fréquents, de même que les manques de repères et de sentiments de sécurité. Ces caractéristiques sont généralement le résultat d'une vie passée dans un environnement qui avilit ou opprime régulièrement et surtout, arbitrairement (insécurité totale). Le fait d'être confronté régulièrement à la violence physique et aux abus sexuels aggrave lourdement les tableaux cliniques.

Enfin, il ne faut pas négliger les conséquences du travail en servitude sur le développement social et moral. Ces enfants présentent, en effet, souvent des troubles d'identité et d'identification au groupe. Ils montrent peu d'aptitudes à coopérer avec d'autres ainsi que d'évidentes difficultés à distinguer le bien du mal. Ces enfants sont, en effet, souvent privés d'école, de jeu et d'activités sociales. On peut donc légitimement s'interroger sur l'avenir de ces jeunes adultes qui, enfants, ont été déplacés de leur milieu familial d'origine et mis en service très précocement pour vivre une existence marquée par l'humiliation et l'arbitraire.

En 1984, en réponse aux interventions de professionnels lors d'un colloque sur la question de la domesticité juvénile, le législateur a procédé à l'actualisation des dispositions reprises dans le Code du travail haïtien. Trois principes étaient ainsi soulignés : interdiction formelle de confier à une famille un enfant de moins de douze ans pour être employé à des travaux domestiques, interdiction d'employer un enfant confié à une famille à des travaux au-dessus de ses forces et enfin, protection en général de l'enfant en domesticité. Pour assurer cette protection, la loi établissait un système de contrôle et prévoyait de sanctionner toute violation ou abus. Malheureusement, il semble que l'on puisse dresser un constat global de non-application de cette loi. Les autres initiatives visant à intervenir sur la situation de ces enfants sont peu nombreuses et relèvent généralement de la sphère privée. Parmi celles-ci, il faut noter l'ouverture en 1989 et en 1994, des deux Foyers Maurice Sixto dont le fonctionnement est soutenu

nu par Terre des hommes Suisse et dont l'objectif est d'apporter un soutien éducatif, psychologique et affectif aux enfants en domesticité afin de les aider à devenir des adultes autonomes et responsables. Les intervenants sociaux des foyers Maurice-Sixto tentent également de sensibiliser les familles « d'accueil » afin d'améliorer les conditions de vie des enfants, notamment par la mise en œuvre d'une politique de prévention contre les mauvais traitements. Récemment, la publication à un niveau international de l'ouvrage de Jean-Robert Cadet (2002) qui, après avoir miraculeusement échappé à ce sort, est devenu enseignant, a attiré l'attention d'un grand nombre. L'ouvrage, en prenant le parti de souligner les aspects existentiels de l'expérience personnelle de l'auteur mais aussi en montrant que l'issue est possible, met en évidence le caractère non inéluctable de la banalité du mal. Le livre a, par ailleurs, des prolongements politiques et humanitaires puisque l'auteur a été appelé à témoigner au Fonds des Nations Unies pour la lutte contre les formes modernes de l'esclavage sur la situation des *restavèks*.

L'épreuve du bilinguisme

La situation sociolinguistique particulière de Haïti, où 90 % de la population est unilingue créolophone mais où le français est indispensable pour trouver un emploi ou tout simplement être reconnu, joue également un rôle important dans l'accès à l'éducation des enfants (Anberghen *et al.*, 2006). En effet, si l'acquisition de cette langue de prestige, héritée du colonialisme, se réalise naturellement au sein de la cellule familiale dans la classe bourgeoise, elle n'est rendue possible que par un apprentissage scolaire, souvent peu efficace et réalisé dans des conditions difficiles, pour d'autres catégories d'enfants (Anberghen *et al.*, 2006). Les acquisitions de base (lecture, écriture, calcul) s'en trouvent dès lors considérablement affectées.

Depuis la réforme de 1979, le créole a été introduit dans le système scolaire haïtien par une disposition légale⁶. Un bilinguisme, français-créole, officialisé par la Constitution de 1987, mais qui semble encore relever du symbole avec un texte constitutionnel uniquement rédigé en français, il n'en existe aucune version officielle en créole !

Dans les six années du primaire, le français et le créole constituent les deux langues d'enseignement : les enfants reçoivent leur enseignement tantôt en français tantôt en créole. S'il s'agit d'un enseignement officiellement bilingue, force est de constater que les pratiques scolaires sont extrêmement variables selon les villes, les villages, les quartiers ou les professeurs. La langue d'enseignement peut ainsi être presque exclusivement le français ou presque exclusivement le créole. Dans la capitale, l'enseignement se fait surtout en français ; dans les petites villes et les villages de province, en créole. Dans les écoles des milieux favorisés de la capitale, on n'enseigne qu'en français. La langue d'enseignement au niveau secondaire et à l'université reste le français. Dans toutes les écoles, les manuels scolaires sont presque tous rédigés en français, à l'exception des grammaires du créole. Le programme pédagogique diffusé par le mi-

⁶ Loi autorisant l'usage du créole dans les écoles comme langue d'enseignement et objet d'enseignement (1979).

nistère de l'Éducation nationale (1987-1988) définit pourtant les rôles respectifs des deux langues nationales dans la formation de base des enfants et leurs places dans le système scolaire (niveau primaire). La fonction instrumentale du créole, première langue nationale, dans le processus d'apprentissage est de jouer « un rôle d'intégration sociale et culturelle »; il assure également « la base sociolinguistique de l'unité nationale ». Quant au français, il constitue la seconde « langue nationale » des Haïtiens : sa place privilégiée dans le programme de l'École fondamentale au même titre que le créole vise à l'instauration d'un bilinguisme équilibré. L'enseignement du français doit permettre notamment l'acquisition des connaissances scientifiques et l'accès à la culture universelle (Leclercq, 2000). Élément nouveau et encourageant, les élèves de dernière année secondaire ont, depuis peu, la possibilité de subir les épreuves de littérature du baccalauréat soit en créole, soit en français.

Cette volonté politique de préservation de l'identité culturelle nationale, dans tout ce qu'elle a de complexe doit être envisagée selon une perspective socio-historique. Selon Alain Bentolila et Léon Gani (1987 : 119) : « le créole et le français, distribués inégalement selon les classes sociales en Haïti, vivent et reflètent l'histoire coloniale et, depuis l'indépendance en 1804, les rapports de classes qui se sont noués dans la société haïtienne. Historiquement, l'une et l'autre langue font partie du patrimoine national haïtien. En dépit de sa situation minorée, la langue créole est un des traits qui définit la nation haïtienne et qui est vécue par chaque haïtien comme une composante de son identité. Issu de la période esclavagiste, le créole en Haïti n'est pas entaché du signe de la servitude car la lutte pour l'indépendance lui a donné une signification nationale comme langue d'un peuple qui s'est affranchi les armes à la main. Si le créole est exclu d'un certain nombre de circuits de communication (discours didactique, scientifique, administratif, législatif), ce n'est certes pas pour des raisons tenant à ses structures linguistiques. Le créole, langue à part entière, a la possibilité de prendre en charge, à l'oral comme à l'écrit, toutes les situations de communication sans exclusive. Cependant, les limitations sociales qui lui furent imposées l'ont empêché de développer, tant au niveau lexical qu'à celui, rhétorique, du discours, une créativité permettant d'assurer une fonction de communication plurielle, orale et écrite. »

Si la réforme éducative de 1979 est toujours officiellement en vigueur, son application est cependant peu systématique. Un pourcentage important d'élèves ayant réussi au baccalauréat montrent ainsi une maîtrise insuffisante du français tant à l'écrit qu'à l'oral, nécessitant notamment la mise en place d'un programme de mise à niveau à l'entrée à l'université. (Vernet, 2001). Le document de la Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour tous rapporte que « l'enseignement du français est approximatif vu que la majorité des enseignants ne maîtrisent point cette langue qu'ils ne pratiquent que rarement dans leur vie quotidienne. Paradoxalement, leur impréparation et souvent le manque de conviction et de disposition à enseigner le créole et en créole ne favorisent pas non plus la qualité de l'enseignement et le développement académique des élèves dans leur langue maternelle, ce, en dépit de l'espace démocratique d'expression que les circonstances ont ouvert au créole dans la vie publique et dans l'école depuis 1986. [...] Ainsi la maîtrise des compétences linguistiques liées à l'expression

orale, à la lecture, à l'écriture et à la production écrite reflète une grande disparité en créole et en français quand ce ne sont pas des faiblesses conjuguées dans les deux langues. » (MENFP, 2007 : 36.)

Ces quelques éléments montrent que les réformes éducatives n'ont pas donné lieu à de réelles modifications dans les habitudes ni dans le fonctionnement et les méthodes en place sur le terrain. Les stratégies à mettre en œuvre doivent s'étaler sur plusieurs années et tenir compte d'un ensemble d'éléments. Une solution s'inscrit sans doute dans une volonté de valorisation de la culture nationale et dans la reconnaissance de la langue commune à tous les haïtiens (Anberghen *et al.*, 2006).

CONCLUSION

Plus de deux cents ans après la création de l'État haïtien, marqués par une histoire sociopolitique particulièrement mouvementée laissant au début des années 2000 le pays dans une situation sociale et économique désastreuse, la question du droit à l'éducation scolaire s'avère des plus problématiques.

À propos des objectifs du Millénaire pour le développement, le PNUD (2003) estime que « si les choses se poursuivaient de la même manière que maintenant, et si on se référait strictement à la formulation des objectifs tels qu'ils sont inscrits dans la Déclaration du Millénaire, Haïti ne parviendra vraisemblablement pas à en atteindre un bon nombre en 2015. Même si certains de ces objectifs font espérer un mieux-être à cet horizon, il demeure toutefois que la situation reste globalement préoccupante » ; il classe ainsi Haïti parmi les 31 « pays absolument prioritaires », c'est-à-dire parmi les pays « qui exigent l'attention et la mobilisation des moyens de la communauté internationale, en raison des crises engendrées par l'enracinement de la pauvreté humaine et par l'absence de progrès, voire des reculs » et dans lesquels « une action urgente s'impose pour pouvoir atteindre les objectifs identifiés » (PNUD, 2003 : 33-44). On pourrait ajouter, en matière d'éducation notamment.

Le mauvais état de santé de la population, particulièrement des enfants, la pauvreté des familles, la pratique du travail des enfants, avec le phénomène spécifique des *restavèks* constituent autant d'obstacles à l'atteinte d'une scolarisation primaire universelle, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. Comment garantir le droit à l'Éducation pour tous les enfants dans un pays où plus de 90 % des établissements scolaires relèvent du secteur privé et que la grande majorité des familles n'a ni les moyens de financer la scolarisation de ses enfants ni de les maintenir en bonne santé ? Comment assurer la qualité de l'enseignement avec une offre scolaire caractérisée par un sous-équipement pédagogique de la plupart des écoles, par une pénurie d'enseignants qualifiés ?

La problématique du travail des enfants, et notamment la servitude domestique demeurent un des facteurs endogènes d'entrave au droit à l'éducation pour un nombre non négligeable d'enfants socialement défavorisés et constituent ainsi, à terme, un infaillible générateur d'inadaptations sociales et de violences.

Si la réforme de 1979 a fait évoluer positivement la situation sociolinguistique particulière d'Haïti, avec la reconnaissance du créole comme langue officielle, l'obstacle linguistique continue de pénaliser une partie importante des enfants dans l'accès à une éducation de qualité.

En Haïti, comme dans beaucoup d'autres pays en grande difficulté, le combat pour l'alphabétisation représente un prérequis incontournable pour le développement humain et la lutte contre la pauvreté (Druart *et al.*, 2007). Aussi, sans évacuer les réflexions nationales que tous les opérateurs sociopolitiques d'un État se doivent de tenir entre eux quant aux évolutions attendues vers une meilleure gouvernance, et au vu des objectifs ambitieux affichés par la récente Stratégie nationale d'action pour l'Éducation pour tous, il importe absolument qu'un pays « absolument prioritaire » comme Haïti, incapable de faire face seul au défi du droit à l'Éducation pour tous ses enfants (et au développement en général), puisse continuer à bénéficier du soutien d'un maximum de ses partenaires, car « les faits démontrent sans conteste que le refus ne fait qu'aggraver la misère de la population et ne hâte pas la fin du conflit » (PNUD, 2003 : 150).

BIBLIOGRAPHIE

- ANBERGEN Capucine, BRUYNINCKX Marielle, COUVREUR Nathalie, « La recherche de qualité pour l'enseignement en Haïti. Représentations des ménages et stratégies palliatives », colloque international *Éducation/ Formation : la recherche de la qualité*, Hô Chi Minh-Ville (Viêt Nam), 2006, 12 p.
- ANBERGEN Capucine, BRUYNINCKX Marielle, COUVREUR Nathalie, *à paraître* – « Représentations associées au français et au monde francophone en Haïti à la fin de la scolarité de base », actes du colloque *Francophonies de Genève*, éditions Suzanne Hurter, Genève.
- BENTOLILA Alain, Gani Léon, « Langues et problèmes d'éducation en Haïti », *Langages*, 61, Paris, Larousse, 1981, p. 117-127.
- BRUTUS Edner, *Instruction publique en Haïti, 1492-1945*, Port-au-Prince, Imprimerie de l'État, 1948, 527 p.
- BRUYNINCKX Marielle et PAUL Roger, « Le programme de coopération universitaire institutionnelle en Haïti : continuer malgré une situation difficile », *Écho Sud*, 2005.
- CADÉT Jean-Robert, *Restavec. Enfant esclave en Haïti*, Seuil, Paris, 2002.
- CADRE DE COOPÉRATION INTÉRIMAIRE, Groupe : Santé et Nutrition, Haïti, 2004.
- CÉDELLE Luc, « En Haïti, l'école envers et contre tout », *Le Monde de l'éducation*, décembre 2003, Paris, p. 60-65.
- CORNEVIN Robert, *Haïti*, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1993.
- DRUART Julien, TIRVASSEN Rada, COUVREUR Nathalie, « Impact de la politique d'éducation sur le développement à l'île Maurice : état de la question, réflexions et perspectives », Actes du Colloque *L'État malgré tout : acteurs publics et développement*, 23^e Journées du développement de l'association Tiers-Monde, CD-ROM, 2007, 10 p.
- INSTITUT PSYCHO-SOCIAL DE LA FAMILLE (IPSOFA), *Restavèk, La Domesticité juvénile en Haïti*, Enquête commanditée par l'Unicef, 1998.
- JOINT LOUIS AUGUSTE, *Système éducatif et inégalités sociales en Haïti. Le cas des écoles catholiques*, L'Harmattan, 2006, 524 p.
- LECLERCQ Jacques, *L'Aménagement linguistique dans le monde*, Université Laval, 2000, <http://www.tfq.ulaval.ca/axl/index.shtml>
- LUBIN Irdèle, « Un regard sur la domesticité juvénile en Haïti », *Refuge*, 20 (2), février 2002.
- MSP (MINISTÈRE HAÏTIEN DE LA SANTÉ PUBLIQUE ET DE LA POPULATION), INSTITUT HAÏTIEN DE L'ENFANCE ET MACRO INTERNATIONAL INC., *Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services EMMUS-III Haïti 2000*, Institut Haïtien de l'Enfance Pétienville, Haïti, 2001, 346 p. + annexes.

- MSPP (MINISTÈRE HAÏTIEN DE LA SANTÉ PUBLIQUE ET DE LA POPULATION), INSTITUT HAÏTIEN DE L'ENFANCE ET MACRO INTERNATIONAL INC., *Enquête Mortalité, Morbidité et Utilisation des Services EMMUS-III Haïti 2005-06*, Pétienville, Haïti, 2007, 323 p. + annexes.
- PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2003.
- PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain*, 2006.
- Save the children Canada, 2003, <http://www.savethechildren.ca/fr/cequefaisons/pahaiti.html>
- Terre des Hommes, Suisse, 2003, <http://www.tdh-geneve.ch/projets/haïti/pdf/25047fms.PDF>
- UNICEF, *Les Enfants en situation spécialement difficile en Haïti*, Rapport d'enquête, Unicef, Port-au-Prince, 1996.
- UNICEF, Communiqué : *la situation des enfants dans le monde 2006. Exclus et invisibles*, Unicef, Genève, décembre 2003, 2006a.
- UNICEF, *La Situation des enfants dans le monde 2006. Exclus et invisibles*, Unicef, Genève, 2006b.
- VERNET Pierre, *Projet de mise en place d'une politique linguistique en Haïti*, université d'État d'Haïti, Port-au-Prince, 2001.

Questions de mesure

SCOLARISATION PRIMAIRE UNIVERSELLE ET PILOTAGE PAR LES RÉSULTATS DANS LE CONTEXTE AFRICAIN : QUELS INDICATEURS ?

Jean-Marc BERNARD

Économiste. Institut de recherche sur l'éducation (Irédu), université de Bourgogne

Le concept de droit à l'éducation s'est peu à peu imposé sur la scène internationale et il n'est pas étranger à l'engagement de la communauté internationale en faveur d'une éducation de qualité pour tous lors du forum de Dakar en 2000 (Unesco, 2000a et 2000b). Cependant, la question de l'effectivité du droit à l'éducation se pose avec acuité dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne. Pour mieux cerner l'effectivité du droit à l'éducation, c'est-à-dire en permettre une mesure, il est nécessaire de restreindre quelque peu ce concept. Nous allons donc ici nous concentrer sur ce qu'on peut considérer comme le socle de l'Éducation pour tous : la scolarisation primaire universelle. Certes, le concept de droit à l'éducation est plus vaste, mais on peut considérer que sans scolarisation primaire universelle le droit à l'éducation des enfants n'est pas respecté. Cela permet de couvrir une réalité assez claire pour tout le monde, à savoir que tout enfant doit accéder à l'école primaire et achever le cycle primaire. On peut compléter en précisant que l'enfant doit acquérir au cours de sa scolarité primaire au moins les compétences de base, à savoir lire, écrire et compter.

Nous allons voir que pour rendre compte de la scolarisation primaire universelle, il est nécessaire d'avoir recours à de nouveaux indicateurs qui doivent rendre compte à la fois de la dimension quantitative (quelle est la proportion d'enfants qui suivent une scolarité primaire complète ?) et de la dimension qualitative (est-ce que les élèves maîtrisent les compétences de base à l'issue du cycle primaire ?).

Sur le plan quantitatif, les taux de scolarisation (brut et net) ont montré leurs insuffisances et tendent désormais à être complétés par le profil de scolarisation. Sur le plan qualitatif, la première avancée est de considérer que la qualité de l'éducation est avant tout ce qu'apprennent les enfants à l'école. En effet, trop souvent quand on aborde la question de la qualité de l'éducation, nous tendons à confondre les moyens (équipements de la classe, formation des enseignants, etc.) avec les résultats c'est-à-dire les apprentissages des élèves, ce qui peut s'avérer désastreux sur le plan de la politique éducative. En termes d'indicateurs sur les acquisitions des élèves, les avancées sont plus modestes dans la mesure où nous ne disposons pas de bases comparatives internationales pour l'ensemble des pays africains. Des travaux ont néanmoins été réalisés

sur certains pays comme les évaluations du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confémén¹ (Pasec), menées dans cinq pays d'Afrique francophone. Ils permettent de comparer les résultats obtenus en français et mathématiques en 2^e et 5^e année de l'enseignement primaire. Nous montrerons à partir de ces résultats que la qualité de l'éducation constitue une problématique majeure des systèmes éducatifs africains francophones.

Il apparaît donc nécessaire pour rendre compte de l'effectivité de l'éducation primaire de prendre en compte simultanément les dimensions qualitatives et quantitatives. Nous verrons qu'un indicateur combinant ces deux dimensions est possible.

Toutefois, la problématique de la qualité met en exergue la question du pilotage de la qualité de l'éducation dans les systèmes éducatifs africains. En effet, à l'heure actuelle, dans la plupart des systèmes éducatifs africains, le pilotage de la qualité de l'éducation est quasi inexistant en partie en raison de l'absence d'indicateurs pertinents. Or, on ne peut espérer une amélioration sensible de la qualité de l'éducation sans un pilotage approprié, c'est à dire au plus près de l'école. En fait, au-delà, c'est la question du pilotage par les résultats des systèmes éducatifs qui est posée. Nous proposerons de nouveaux indicateurs de pilotage, au niveau local, qui pourraient permettre de prendre en compte simultanément les dimensions qualitative et quantitative dans les pratiques de gestion courante des systèmes éducatifs.

LES INDICATEURS POUR RENDRE COMPTE DE LA SCOLARISATION PRIMAIRE UNIVERSELLE

Des taux de scolarisation aux profils de scolarisation

Traditionnellement, pour rendre compte de la scolarisation, on a recours aux taux de scolarisation (brut et net). Toutefois, nous allons voir que ces indicateurs présentent des insuffisances sérieuses pour rendre compte avec précision de la scolarisation primaire universelle.

Tout d'abord, le taux brut de scolarisation (TBS) est le rapport entre l'effectif scolarisé et la population d'âge scolaire. Il s'agit en fait d'un indicateur de capacité d'accueil (Pôle de Dakar, 2003), il indique la proportion d'enfants d'âge scolaire que le système éducatif peut théoriquement accueillir. Dans la mesure où il prend en compte dans son calcul tous les élèves scolarisés, y compris ceux qui sont hors d'âge scolaire, il n'est pas un bon indicateur de couverture scolaire. En effet, une augmentation du nombre de redoublants implique un accroissement du taux de scolarisation qui ne reflète en rien une amélioration de la couverture scolaire². Le TBS a donc tendance à surestimer la couverture scolaire des pays. Pour pallier aux limites du TBS, il était coutume d'utiliser le taux net de

¹ Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage.

² C'est pour cette raison qu'on peut observer dans certains pays à fort taux de redoublement, comme au Togo ou à Madagascar, des TBS supérieurs à 100 % alors que ces pays sont encore très loin de la scolarisation primaire universelle.

scolarisation (TNS), qui est le rapport entre l'effectif scolarisé d'âge scolaire et la population d'âge scolaire. En ne prenant en compte que l'effectif scolarisé d'âge scolaire, on dépasse la limite identifiée du TBS. Le TNS est un indicateur de participation (Pôle de Dakar, 2003), il permet de connaître la proportion de la population d'âge scolaire qui fréquente effectivement l'école. Ce faisant, le TNS néglige les enfants, nombreux en Afrique, entrés tardivement ou au contraire avant l'âge officiel, il sous-estime donc la couverture scolaire. Il partage une autre limite avec le TBS, à savoir qu'il s'agit d'une valeur moyenne sur l'ensemble du cycle qui ne fournit aucune information sur l'accès à l'école, la rétention en cours de cycle et donc l'achèvement du cycle.

Naturellement, ces limites sont bien connues des spécialistes, mais il faut cependant reconnaître que l'usage courant dans les ministères de ces taux comme indicateurs de la scolarisation primaire universelle est abusif. Sans remettre en cause l'intérêt de ces taux, il serait souhaitable d'éviter de leur faire dire ce qu'ils ne peuvent pas dire.

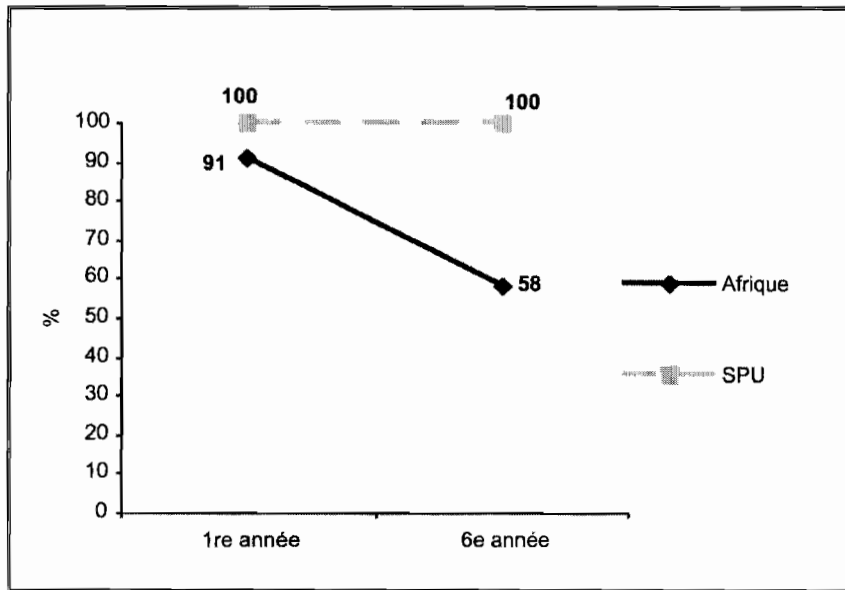
L'objectif de scolarisation primaire universelle implique concrètement que tous les enfants achèvent le cycle primaire. Pour rendre compte de cela, il faudrait idéalement décrire l'accès à l'école d'une cohorte d'âge et son parcours scolaire jusqu'à la dernière année du cycle primaire. C'est ce que tente de faire le « profil de scolarisation » (Mingat *et al.*, 2001). Le premier point du profil de scolarisation est le taux brut d'accès en première année du primaire, il correspond au rapport entre le nombre de nouveaux entrants en première année et la population ayant l'âge théorique d'entrer à l'école primaire. Le dernier point du profil est le taux d'accès en dernière année du primaire, on parle aussi de taux d'achèvement du primaire³. Il s'interprète comme la proportion d'une cohorte donnée atteignant la dernière classe de l'enseignement primaire. Toutefois, l'accès en dernière année ne nous dit pas si l'élève valide cette année ni même s'il l'achève. Malgré cette limite, il s'agit à l'heure actuelle de l'indicateur le plus pertinent pour rendre compte de la scolarisation primaire universelle.

La figure 1 montre qu'alors que la scolarisation primaire universelle voudrait que 100 % des enfants accèdent à l'école et terminent le cycle primaire, en Afrique en 2001, 91 % des enfants accédaient à l'école et seulement 58 % achevaient le cycle⁴. Cela signifie que 42 % des enfants n'ont pas la possibilité de poursuivre une scolarité primaire complète. On voit donc que malgré les progrès accomplis lors de la dernière décennie, il reste encore beaucoup à faire pour arriver à la scolarisation primaire universelle. On peut également souligner que le taux brut de scolarisation s'élevait à 93 %. Ainsi, bien qu'ayant la capacité d'accueillir 93 % des enfants en âge d'aller à l'école primaire, les systèmes éducatifs africains n'amenaient que 58 % d'une cohorte donnée en dernière année de l'enseignement primaire. Cela ne manque pas d'interroger leur efficacité.

³ L'approche n'est pas nouvelle, mais un mode de calcul simplifié (méthode « zigzag ») facilite son utilisation (Mingat *et al.*, 2001).

⁴ Il s'agit de moyennes arithmétiques sur les pays.

Figure 1 : Profil de scolarisation de l'Afrique en 2000-2001



Source : Pôle de Dakar (2004) ; (SPU : Scolarisation primaire universelle).

Ce premier résultat nous indique qu'une part importante des enfants africains n'a pas la chance de suivre un cycle primaire complet. Au-delà de ce résultat en soi inquiétant, il ne faut pas perdre de vue que l'objectif n'est pas seulement d'envoyer les enfants à l'école mais aussi que la fréquentation de l'école se traduise en apprentissages concrets. C'est pourquoi, pour avoir une mesure précise, il est indispensable de prendre en compte la dimension des apprentissages effectifs des élèves.

La qualité de l'enseignement

Il est sans doute assez banal de dire que l'on envoie les enfants à l'école pour qu'ils y apprennent des choses qui leur seront utiles dans leurs vies futures, mais aussi pour contribuer au développement économique et social de leur pays. Pourtant, il est encore assez rare que cette dimension soit directement prise en compte dans les indicateurs rendant compte de la scolarisation des enfants.

Le tableau 1, issu des travaux d'Alain Mingat sur les données des enquêtes MICS⁵ de l'Unicef, nous rappelle qu'il ne suffit pas d'être allé à l'école pour savoir lire, encore faut-il y être resté suffisamment longtemps et avoir été soumis à une certaine qualité d'enseignement. Ainsi, on observe pour les pays africains retenus que pour 6 années de scolarisation, c'est-à-dire une scolarisation primaire complète, en moyenne 72 % des personnes savent lire aisément à l'âge adulte. Il existe cependant des écarts consi-

⁵ Multiple Indicators Cluster Survey.

dérables entre pays, ce chiffre n'est que de 46,6 % au Tchad contre 97 % au Rwanda, ce qui illustre des qualités de l'éducation différentes selon les pays.

Tableau 1 :
Pourcentage des adultes âgés de 22-44 ans pouvant lire aisément selon la durée des études initiales.

Pays	Durée des études au cours de la jeunesse					
	Pas école	2 années	3 années	4 années	5 années	6 années
Burundi	7,5	29,4	48,1	67,2	83,1	91,1
Cameroun	8,5	23,7	36,2	50,9	65,5	77,7
Côte-d'Ivoire	6,5	22,4	35,5	51,2	66,6	79,2
Guinée-Bissau	6,6	18,5	28,8	42,4	56,6	70,3
Niger	1,1	5,0	10,2	19,7	34,8	53,6
Nigeria	16,7	37,9	51,5	65,0	76,4	84,9
République Centre Africaine	0,5	6,5	13,0	25,0	48,0	64,0
Rwanda	6,3	34,7	59,9	80,6	92,0	97,0
Sénégal	12,1	25,9	35,8	46,9	58,5	69,1
Sierra Leone	3,8	10,4	16,6	25,5	37,1	50,3
Tchad	0,5	2,8	6,3	13,6	27,1	46,6
Togo	2,4	12,0	24,0	43,0	64,0	81,0
Moyenne	6,0	19,1	30,5	44,3	59,1	72,1

Source : Mingat (2003)

Ces éléments montrent que pour rendre compte de cette partie du droit à l'éducation qu'est la scolarisation primaire, on ne peut faire abstraction de ce qu'apprennent effectivement les élèves à l'école.

En termes d'indicateurs sur les acquisitions des élèves, les avancées sont beaucoup plus modestes que pour les indicateurs de couverture scolaire dans la mesure où nous ne disposons pas de bases comparatives internationales pour l'ensemble des pays africains. En effet, les examens nationaux étant par définition spécifiques à chaque pays, ils ne permettent pas d'établir des indicateurs autorisant la comparaison entre pays. Par ailleurs, ils présentent d'autres insuffisances, comme leur rôle d'outil de sélection, qui en font un mauvais indicateur du niveau des acquisitions scolaires. Il est donc nécessaire de mener des enquêtes spécifiques sur les acquisitions scolaires.

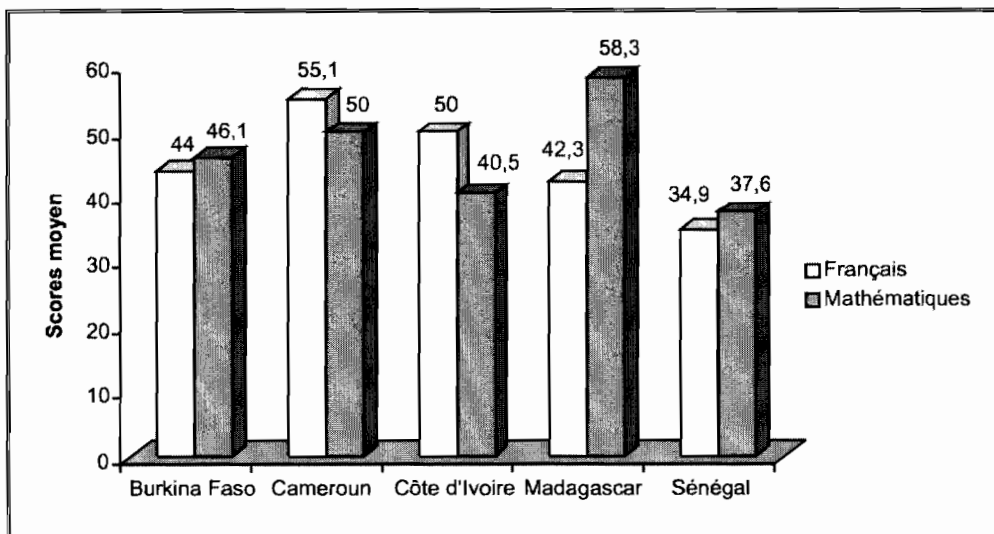
Ce type d'enquête a été réalisé dans certains pays africains⁶ comme les évaluations du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confémén⁷ (Pasec), menées dans cinq

⁶ Il faut citer ici les travaux du Monitoring Learning Achievement (MLA) de l'Unesco, et du South African Consortium for Monitoring Education Quality (Sacmeq).

pays d'Afrique francophone entre 1995 et 1998, qui permettent de comparer les résultats obtenus en français et mathématiques en 2^e et 5^e années de l'enseignement primaire. Nous nous concentrerons sur les résultats de la 5^e année puisque nous voulons savoir si la scolarisation primaire se traduit en apprentissages effectifs en fin de cycle.

La figure 2 montre les résultats aux tests Pasec dans cinq pays africains⁸. On constate des différences assez consistantes dans les deux disciplines. Ainsi, en français, le score le plus faible est de 34,9 sur 100 et le plus élevé de 55,1 soit un peu plus de 20 points d'écart. Le constat est à peu près identique en mathématiques. Bien que les tests portaient sur des parties communes des programmes des différents pays, on s'aperçoit que les pays ont des résultats assez différents.

Figure 2 : Résultats aux tests Pasec de français et de mathématiques. Source Pasec (2003).



Ceci confirme qu'une scolarité de cinq années se traduit par des réalités très différentes en termes d'acquisitions scolaires selon les pays mais aussi, au sein d'un même pays, selon les écoles (Pasec, 2003). Nous ne pouvons donc pas faire l'impasse sur la question des apprentissages des élèves si l'on veut rendre compte de l'effectivité de l'éducation. Les enfants doivent aller à l'école, mais cela doit se traduire par des apprentissages.

⁷ Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage.

⁸ Au total, 566 écoles et plus de 20 000 élèves ont été enquêtés dans les cinq pays.

Vers un indicateur combiné

Pour rendre compte de l'effectivité de l'éducation, nous avons constaté qu'il est nécessaire de considérer simultanément la couverture scolaire et la qualité de l'éducation. Katharina Michaelowa (2001) propose de prendre en compte un indicateur combinant les deux dimensions : le taux de connaissance de base. Le principe consiste à considérer un objectif d'apprentissage minimal pour le niveau retenu et de voir la proportion d'élèves qui atteignent cet objectif. À ce stade l'indicateur ne concerne que les enfants qui sont à l'école, il faut donc le combiner avec un indicateur permettant de nous ramener à l'ensemble des enfants.

Katharina Michaelowa définit ainsi le taux de connaissance de base :

$$\begin{aligned}
 TCB &= \frac{\text{nombre d'élèves avec connaissances de bases minimales à la fin du primaire}^9}{\text{nombre d'enfants à l'âge correspondant}} \\
 &= \left(\frac{\text{nombre d'élèves scolarisés à la fin du primaire}}{\text{nombre d'enfants à l'âge correspondant}} \right) \\
 &\quad \times \left(\frac{\text{nombre d'élèves avec connaissances de bases minimales à la fin du primaire}}{\text{nombre d'élèves scolarisés à la fin du primaire}} \right)
 \end{aligned}$$

Cet indicateur nous permet de connaître la proportion d'enfants d'âge scolaire qui possèdent les connaissances minimales à la fin du primaire.

Derrière ce principe séduisant, il est nécessaire de définir les indicateurs retenus. Les connaissances minimales à la fin du primaire ne sont pas forcément appréciées de la même façon, et si elles n'ont pas été définies *a priori* par les personnes qui ont élaboré les tests, comme c'est le cas pour les tests Pasec, il faut trouver des critères *a posteriori*. Katharina Michaelowa a choisi *a posteriori* de retenir un taux de 40 % de réponses correctes aux tests comme seuil minimal. Bien sûr, ce seuil est discutable et il s'agit là d'un choix de l'auteur, l'idéal restant la définition *a priori* sur une base pédagogique du seuil minimal. En ce qui concerne l'indicateur quantitatif, si l'auteur a retenu le taux de scolarisation en 5^e année, nous avons vu avec le profil de scolarisation qu'il était plus pertinent de prendre en compte le taux d'accès en 5^e année. Finalement, pour notre cas particulier, on obtiendra le taux de connaissance de base en multipliant le taux d'accès en 5^e année par le taux d'élèves ayant un minimum de 40 % de réponses correctes.

⁹ Dans la classe retenue.

Tableau 2 : Les taux de connaissance de base (en %) dans cinq pays d'Afrique francophones.

	Burkina Faso (1996)	Cameroun (1996)	Côte d'Ivoire (1996)	Madagascar (1998)	Sénégal (1996)
% d'élèves avec au moins 40 % de bonnes réponses*	60,5	78,4	61,6	77,8	37,9
Taux d'accès en 5 ^e année ^{10**}	29,0	50,0	52,0	25,0	56,0
Taux de connaissance de base	17,5	39,2	32,0	19,5	21,2

* Source : site www.confemen.org

** Sources : données statistiques nationales, Unesco, Banque mondiale.

Cet indicateur combiné nous permet d'avoir une meilleure appréciation de la réalité éducative. On voit qu'un pays comme Madagascar classé second sur la base des résultats aux tests se retrouve en 4^e position du fait de son très faible taux d'accès en 5^e année. Inversement, le Sénégal qui avait les plus faibles résultats aux tests se hisse en troisième position grâce à une meilleure rétention. Toutefois nous constatons globalement une faible proportion d'enfants accédant à un seuil de compétences minimal, mais les écarts entre pays sont importants. On observe un TCB d'un peu moins de 40 % au Cameroun contre moins de 18 % à Madagascar. Certes, on peut toujours objecter que le seuil minimal de compétences retenu est discutable, mais l'ampleur des chiffres ne laisse aucun doute sur la faible efficacité des systèmes éducatifs en question. D'énormes efforts restent à faire tant sur le plan quantitatif que qualitatif si on veut qu'une majorité des enfants sachent lire, écrire et compter à l'issue de l'enseignement primaire.

Cet indicateur, s'il peut encore être amélioré, a le mérite de fournir une image plus précise de la réalité éducative dans les pays. Sa principale limite est qu'il n'y a pas de données communes à l'ensemble des pays africains permettant son calcul pour tous les pays. L'autre limite est qu'il se calcule sur la base d'évaluations ponctuelles basées sur des échantillons représentatifs. On ne peut donc pas le calculer régulièrement tant que des évaluations régulières ne seront pas menées dans les pays.

Cette partie nous a permis de mettre en évidence l'importance de prendre en compte simultanément la couverture scolaire et la qualité de l'éducation quand on veut rendre compte de l'effectivité de l'éducation de base. Toutefois, si le suivi de la couverture scolaire avec des indicateurs précis comme les taux d'achèvement et le profil de scolarisation se renforce, en revanche on piétine en matière d'indicateurs de qualité de l'éducation. Cela dit, les résultats observés tant sur le plan qualitatif que quantitatif montrent que des progrès très importants restent à faire. Or, on ne peut espérer une amélioration sans un pilotage approprié, c'est-à-dire basé sur les résultats, et au plus près de l'école.

¹⁰ Année 1998 ou proche.

LE PILOTAGE PAR LES RÉSULTATS À L'ÉCHELON LOCAL

À l'heure actuelle, dans la plupart des systèmes éducatifs africains, le pilotage par les résultats est quasi inexistant en partie à cause des habitudes de gestion et en partie à cause de l'absence d'indicateurs pertinents. Pourtant, comme le rappelle dans sa conclusion le document statistique de la huitième conférence des ministres de l'éducation des pays membres d'Afrique (MINEDAF VIII, 2002 : 49) : « s'il est une chose qui est générale en ce sens qu'elle est partagée par tous les pays [...], c'est la nécessité d'améliorer de façon substantielle la capacité des pays à transformer les ressources en résultats tant sur le plan quantitatif (atteinte d'une scolarité de six années au moins par tous les jeunes d'une génération quelles que soient leurs caractéristiques ou leurs localisations) que qualitatif (réalisation effectives des apprentissages ciblés). Il s'agit donc, au sens large, de faire progresser la gestion et la mise en œuvre des politiques globales au niveau local. » L'un des enjeux majeurs dans la mise en place des programmes nationaux d'éducation sera la disponibilité d'indicateurs permettant le pilotage par les résultats au niveau local.

Le schéma 1 est une représentation simplifiée du fonctionnement d'un système éducatif où sont identifiées deux sphères de gestion : la gestion administrative et la gestion pédagogique (Mingat *et al.*, 2001). La gestion administrative s'attache à l'affectation des ressources au sein du système éducatif dont un aspect essentiel est l'affectation des enseignants, il s'agit d'une sphère de gestion traditionnelle. En revanche, de façon inhabituelle, la gestion pédagogique s'intéresse à la façon dont les moyens mis à disposition de l'éducation vont se transformer en résultats. Par résultats, il faut comprendre ici la scolarisation des enfants et les apprentissages effectifs. Les études menées dans les pays africains¹¹ ont montré que la relation entre les ressources dépensées et les résultats obtenus était loin d'être évidente et que des gains importants pouvaient être réalisés dans ce domaine.

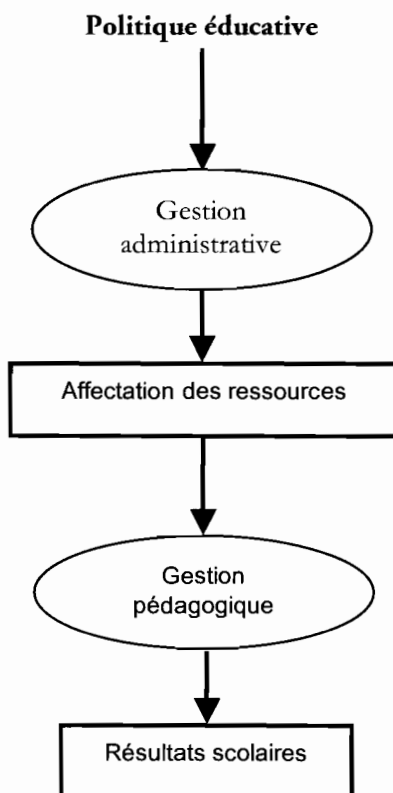
Il s'agit donc d'introduire de nouvelles pratiques gestionnaires dans les systèmes éducatifs et ce, jusqu'au niveau de l'établissement scolaire. Pour permettre un pilotage par les résultats au niveau local, il est indispensable de s'appuyer sur des indicateurs pertinents. Le défi est de taille : d'une part, beaucoup de ces indicateurs restent à concevoir, d'autre part, il faudra s'assurer de leur appropriation par les acteurs concernés. Le second point devant être largement pris en compte par le premier.

On peut préalablement considérer un certain nombre de conditions nécessaires à l'utilisation de nouveaux indicateurs au niveau local. Tout d'abord, ils doivent pouvoir être calculés facilement par les acteurs locaux, cela implique des indicateurs synthétiques, simples, basés sur une *information disponible au niveau concerné*. Ensuite, ils doivent être utilisés dans la gestion courante, ce qui signifie que leur appropriation par les acteurs locaux est une condition *sine qua non*, et que, par ailleurs, pour certains d'entre eux, ils doivent être intégrés dans les procédures de gestion courante. Il faut également

¹¹ On fait essentiellement référence ici aux Rapports d'État des systèmes éducatifs nationaux (RESEN) initiés par la Banque mondiale et réalisés par des équipes nationales dans une quinzaine de pays africains.

prendre en compte la dimension financière, ces indicateurs seront viables dans les systèmes éducatifs africains s'ils n'engendrent pas de coût financier supplémentaire pour leur production.

Schéma 1 : Des moyens aux résultats



Quelles données pour un indicateur local de la qualité de l'enseignement ?

La pratique courante veut qu'on rende compte de la qualité de l'enseignement à travers les acquisitions des élèves mesurés par des tests. Deux types de mesures existent : les examens nationaux et les enquêtes ponctuelles type Pasec. Nous allons examiner les différents arguments en faveur ou contre chacune de ces mesures, afin d'identifier laquelle serait la plus appropriée en vue d'un indicateur de qualité au niveau local.

Les enquêtes ponctuelles s'appuyant sur des tests standardisés constituent une mesure plus fine des apprentissages car elles ne cumulent pas les rôles de mesure des acquis et

de sélection des élèves inhérents aux examens. En effet, le nombre de places dans le cycle supérieur est souvent limité et l'examen sert alors aussi (implicitement ou explicitement) de concours d'entrée et, à ce titre, ne constitue donc pas uniquement une mesure des compétences attendues en fin de cycle.

Cependant, les enquêtes sur les acquis scolaires portant généralement sur un échantillon représentatif d'une centaine d'écoles, elles ne permettent pas d'instaurer un pilotage pour l'ensemble des établissements scolaires. Pour cela, il faudrait généraliser à toutes les écoles ce type d'enquêtes, ce qui générerait des coûts considérables et poserait des problèmes techniques. En effet, on voit mal comment les systèmes éducatifs africains pourraient financer de façon régulière des enquêtes généralisées très coûteuses alors qu'ils sont confrontés à des urgences beaucoup plus pressantes (constructions d'écoles, recrutement d'enseignants, etc.). Par ailleurs, sur le plan technique, la fiabilité des enquêtes ponctuelles tient à l'homogénéité des conditions d'administration, de correction et de saisie qui est assurée par la formation de petits groupes d'enquêteurs, de correcteurs et d'agents de saisie. Dans le cadre d'une généralisation, cette configuration n'est plus possible et l'administration et la correction des tests reposeraient sur les enseignants avec les biais qu'on peut imaginer notamment si les résultats ont des implications pour les écoles, ce qui reste l'objectif majeur. Il reste la phase de saisie et de traitement des données qui demanderait une organisation délocalisée délicate à mettre en place. Ainsi, l'utilisation d'enquêtes sur les acquis scolaires dans le cadre d'indicateurs de qualité au niveau local apparaît inappropriée dans le contexte actuel.

En ce qui concerne les examens, ils demeurent les outils utilisés par les systèmes éducatifs nationaux pour leur régulation. Ils sont finalement la première mesure de la qualité de l'éducation même si on peut considérer cette mesure comme biaisée du fait du rôle de sélection qu'ils jouent très souvent. Mais, ils ont le grand avantage d'exister, c'est à dire que leur utilisation ne requiert pas de coûts supplémentaires contrairement à une enquête ponctuelle. Il s'agit d'un atout important pour un indicateur.

Il apparaît donc que dans le cadre d'un pilotage courant du système éducatif, le recours aux résultats des examens nationaux soit, malgré leurs insuffisances, la voie la plus prometteuse¹² pour envisager un indicateur de qualité au niveau local. Cela signifie toutefois que l'indicateur retenu ne permettra pas de comparaisons internationales puisqu'il repose sur des examens nationaux.

Quels indicateurs de résultats au niveau local ?

Les indicateurs que nous retiendrons doivent impérativement rendre compte à la fois des dimensions quantitatives et qualitatives. On considère ici qu'un bon établissement scolaire est avant tout un établissement qui va amener un maximum d'élèves en fin de cycle et leur permettre d'acquérir les connaissances fixées dans les programmes du cycle.

¹² Partant de là, on sait que l'indicateur proposé ne permettra pas une agrégation nationale pour une comparaison internationale. Il s'agit d'une limite forte, mais notre objectif est ici le pilotage au niveau local.

En ce qui concerne la dimension qualitative, nous avons retenu les examens comme base pour un indicateur. Cependant, outre les limites des examens en termes de mesure d'acquis scolaires¹³ déjà évoquées, on sait aussi que les taux de réussite des établissements scolaires peuvent être sujets à caution. En effet, certains directeurs et chefs d'établissements ont tendance à développer des stratégies par rapport aux examens pour améliorer l'image de leur établissement. Ainsi, on observe parfois une sélection des élèves qui seront appelés à présenter l'examen, les plus faibles étant découragés de le faire ou incités à le faire en tant que candidats libres. On peut donc trouver des écoles avec 100 % de réussite mais avec très peu de candidats présentés à l'examen. Le taux de réussite usuel qui rapporte le nombre de reçus à l'examen au nombre de candidats est donc insuffisant. Afin d'améliorer cette mesure, il est utile de ramener le nombre de reçus d'une école aux effectifs de la classe de l'examen pour approcher un taux de réussite plus proche de la réalité que nous appellerons « taux de réussite corrigé ». Voilà donc un premier indicateur assez simple qui fournit une information sur la capacité d'un établissement à amener les élèves de dernière année au niveau de la norme qualitative fixée par le système éducatif. Toutefois, cet indicateur masque un aspect essentiel, à savoir la rétention scolaire. On peut très bien avoir de bons résultats sur la base de cet indicateur en pratiquant une sélection importante tout au long du cycle avec par exemple des taux de redoublements et d'abandons élevés. Or, un bon établissement est avant tout un établissement qui parvient à amener un maximum d'élèves en fin de cycle. Pour prendre en compte cette dimension, il faut connaître la proportion d'élèves qui accèdent en dernière année du cycle, c'est ce que mesure le taux de survie¹⁴. Ces deux indicateurs donnent finalement une image assez bonne de la capacité d'une école à amener le maximum d'élèves au niveau requis par le système. Ils ont également l'avantage d'être basés sur une information existante, donc sans coût supplémentaire, et familière aux acteurs du système éducatif.

On peut encore être plus synthétique en combinant les deux indicateurs, c'est-à-dire en multipliant le taux de survie en dernière année du cycle avec le taux de réussite corrigé. Le résultat nous indiquera la probabilité pour un enfant qui entre dans un établissement de réussir l'examen du cycle, autrement dit de valider le cycle. Nous appellerons cet indicateur le « taux de validation¹⁵ », élaboré à partir des éléments suivants :

- le taux de réussite = reçus / présents
- le taux de réussite corrigé = reçus / effectifs dans la classe de l'examen
- le taux de survie = proportion d'élèves qui accèdent en dernière année du cycle.

Illustrons les propos précédents par un exemple chiffré :

¹³ On considère ici que la norme qualitative est fixée par le système à travers l'examen sans pouvoir aller plus loin sur les acquis des élèves.

¹⁴ Indicateur classique des statistiques scolaires.

¹⁵ Cet indicateur est inspiré du taux de connaissance de base développé par Katharina Michaelowa (2001a).

	Taux de réussite	Taux de réussite « corrigé »	Taux de survie	Taux de validation
École A	100 %	90 %	40 %	36 %
École B	90 %	50 %	80 %	40 %
École C	60 %	60 %	80 %	48 %

On a trois types d'écoles, une école A où le taux de réussite apparent est excellent (100 %) mais où le taux de réussite « corrigé » est un peu plus faible (90 %) alors que la rétention est mauvaise (40 %). Dans l'école B, le taux de réussite apparent est assez élevé (90 %) mais le taux de réussite « corrigé » est nettement plus faible (50 %). On voit ici que l'établissement sélectionne soigneusement ses candidats à l'examen. Par contre, la survie dans l'établissement s'avère nettement meilleure (80 %). Enfin, dans l'école C le taux de réussite est plus faible (60 %) mais tous les élèves de la classe ont été présentés (taux de réussite = taux de réussite corrigé). Par ailleurs, le taux de survie est identique à l'école B (80 %). Le calcul du taux de validation fait ressortir l'école C comme la plus efficace et l'école A comme la moins efficace. Dans la première, la probabilité pour un élève de valider le cycle est de 48 % contre 36 % pour la seconde. On constate que le classement par rapport à l'indicateur traditionnel de taux de réussite est singulièrement différent puisque l'école C qui était en dernière position se trouve maintenant en première.

En combinant les aspects réussite et survie on obtient ainsi un indicateur beaucoup plus pertinent pour rendre compte de l'efficacité pédagogique d'un établissement. Cet indicateur a un intérêt immédiat en termes de pilotage car en comparant les écoles entre elles, il permet d'identifier celles qui sont en difficulté. Des actions de remédiation pourraient ensuite être mises en place pour aider les établissements connaissant des difficultés.

Les limites du taux de validation

Le taux de validation, comme tout indicateur, présente des limites qu'il convient de prendre en compte pour une utilisation appropriée.

Une première limite de cet indicateur tient à la prise en compte de la qualité à travers le taux de réussite plutôt que les acquis des élèves. De ce fait, on ne mesure pas la proportion d'enfants qui ont développé les compétences requises pour le cycle mais seulement ceux qui ont atteint la norme qualitative fixée par le système (réussite à l'examen). Si la sélection à l'examen est très marquée, on aura une image un peu éloignée des compétences réelles des élèves. Ainsi, les enquêtes ponctuelles sur les apprentissages demeurent importantes pour cerner le niveau de performance du système éducatif sur le plan des acquisitions.

Une autre limite tient au fait que la survie et la réussite à l'examen ont la même influence dans l'indicateur. Ainsi, une école qui a un taux de survie de 80 % et un taux de réussite de 40 % aura un taux de validation de 32 %, tout comme une école qui a

un taux de survie de 40 % et de réussite de 80 %. Or, cela implique des choses différentes en matière d'appui à ces deux écoles. C'est pourquoi la décomposition de cet indicateur (taux d'achèvement et taux de réussite corrigé) est importante pour analyser la situation des écoles et identifier le type de problème (qualité *versus* rétention). Il est donc préférable d'utiliser ces trois indicateurs simultanément.

Une dernière insuffisance réside dans la non-prise en considération par cet indicateur de la durée moyenne nécessaire pour obtenir un diplômé. C'est un aspect de l'efficacité qui n'est pas traité et il faut donc compléter avec d'autres indicateurs (nombre d'années-élèves pour un diplômé, coefficient d'efficacité interne).

Enfin, comme nous l'avons déjà souligné, cet indicateur est avant tout conçu pour piloter au niveau le plus fin (circonscription scolaire). En revanche, il ne peut être utilisé dans le cadre de comparaisons internationales.

La question de l'efficience

Il est désormais reconnu que la problématique majeure de l'ensemble des systèmes éducatifs est leur capacité à transformer leurs ressources en résultats. La vocation du taux de validation est naturellement d'être un indicateur de résultats, où par résultats on entend rétention des élèves et réussite aux examens. Le taux de validation pourrait donc être utilisé dans les analyses menées sur l'efficience des établissements. En effet, une mise en regard des ressources des établissements avec leurs taux de validation pourrait constituer une première approche intéressante de la question de l'efficience des établissements scolaires.

Il ressort clairement ici qu'un seul indicateur aussi pertinent soit-il ne suffit pas à rendre compte d'une situation scolaire toujours complexe. C'est pourquoi, sans être exhaustif, plusieurs indicateurs sont recommandés. L'atout des indicateurs proposés ici est qu'ils sont basés sur une information facilement mobilisable au niveau local et dont le traitement est relativement simple. On peut donc penser que leur mise en œuvre est assez réaliste même si cela passe par un changement de mentalité notamment vis-à-vis des résultats aux examens. Cela dit, ce changement de mentalité pourrait s'avérer salutaire s'il amenait les acteurs du système à accorder une même importance à la rétention qu'à la réussite aux examens.

CONCLUSION

Pour mieux cerner l'effectivité du droit à l'éducation, nous nous sommes concentrés ici sur ce qu'on peut considérer comme le socle de l'Éducation pour tous : la scolarisation primaire universelle. Il est évident que le droit à l'éducation est plus vaste, mais on peut considérer que sans scolarisation primaire universelle, le droit à l'éducation des enfants n'est pas respecté.

Nous avons donc cherché, dans un premier temps, à rendre compte de la scolarisation primaire en mettant l'accent sur la nécessité de prendre en compte simultanément les dimensions quantitatives et qualitatives. En effet, il ne suffit pas que l'enfant suive un

cycle primaire complet, encore faut-il qu'il acquière durant sa scolarité les connaissances jugées essentielles. Sur la base de ces critères, nous avons pu constater pour les quelques pays considérés que l'objectif de scolarisation primaire universelle était encore très éloigné. Il ressort donc que pour beaucoup de pays africains la question de l'effectivité du droit à l'éducation constitue une problématique majeure.

Pour progresser vers la scolarisation primaire universelle, il apparaît important de faire évoluer les pratiques de gestion dans les systèmes éducatifs pour passer d'un pilotage des moyens à un pilotage des résultats. Pour cela, il est nécessaire de disposer à l'échelon local d'indicateurs de résultats. Pour aller dans ce sens, nous avons proposé différents indicateurs qui traitent de la rétention et de la réussite aux examens, dont le taux de validation. Ces indicateurs, cela a été souligné, présentent des limites institutionnelles et techniques qu'il faut prendre en compte pour une interprétation correcte. Toutefois, ces limites ne sauraient servir de prétexte pour ne pas faire évoluer les pratiques actuelles de gestion qui, bien souvent, ne prennent pas en compte de façon objective les questions de scolarisation et de qualité de l'enseignement.

Cependant, au-delà des indicateurs, c'est avant tout un changement des pratiques de gestion courante qui doit intervenir. Ce changement passe nécessairement par une mise à jour de la chaîne de responsabilité avec notamment un descriptif précis et opérationnel des tâches des différents acteurs, des modes de contrôle et des mécanismes d'incitation. La prise en compte d'indicateurs de résultats dans la gestion courante pourrait induire à terme une évolution des mentalités qui pourrait amener l'ensemble des acteurs du système éducatif à accorder une même importance à la rétention qu'à la réussite aux examens.

BIBLIOGRAPHIE

- MICHAELOWA Katharina, *Scolarisation et acquis des élèves : les indicateurs de résultats dans l'analyse des politiques de l'enseignement en Afrique francophone, Les indicateurs comme outils des politiques éducatives, Politiques d'éducation et de formation, Analyses et comparaisons internationales (2001/03), De Boeck Université, Bruxelles, 2001, p. 77-94.*
- MINEDAF VIII, *Scolarisation primaire universelle : un objectif pour tous*, Unesco/Banque mondiale/Coopération française, document statistique Dakar, 2002, 124 p.
- MINGAT Alain, *Combien d'années de scolarisation pour assurer la rétention de l'alphabétisation dans les pays d'Afrique sub-saharienne ?*, PSAST/AFTHD, Banque mondiale, 2003.
- MINGAT Alain, RAKOTOMALALA Mamy et TAN JEE Peng, *Rapport d'État d'un système éducatif National (RESEN)*, guide méthodologique pour sa préparation, Equipe DH-PPTE, Afrique, Banque mondiale, Washington, 2001, 154 p.
- PASEC, *Éléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone*, contribution à la biennale de l'ADEA, document de travail, Confémen, Dakar, 2003, 15 p.
- PÔLE DE DAKAR (D'ANALYSE SECTORIELLE EN ÉDUCATION), *Indicateurs de couverture quantitative : quel choix pour mesurer l'avancée vers la scolarisation primaire universelle ?*, note méthodologique, document de travail, Coopération française – Unesco, Dakar, 2003, 15 p.
- PÔLE DE DAKAR (D'ANALYSE SECTORIELLE EN ÉDUCATION), *Éducation et approches sous-régionales en Afrique, État des lieux des systèmes et politiques d'éducation de base*, Coopération française-Unesco, Dakar, 2004, 73 p.
- UNESCO, *Éducation pour tous : Cadre d'action de Dakar*, Forum mondial sur l'éducation, Dakar, 2000a, 79 p.
- UNESCO, *Le Droit à l'éducation : vers l'Éducation pour tous, tout au long de la vie*, Rapport mondial sur l'éducation, Unesco, Paris, 2000b, 182 p.

LES OBSTACLES FAMILIAUX À LA SCOLARISATION COMME MESURE COMPLÉMENTAIRE DU DROIT À L'ÉDUCATION : LE CAS DAKAROIS

Laure MOGUÉROU

Démographe, université Paris 10-Nanterre / INED

Que l'État sénégalais entende « garantir à tous les citoyens [...] le droit à l'éducation, le droit de savoir lire et écrire¹ » suppose qu'il mette en place un système éducatif accessible à tous, sans discrimination, et ce gratuitement au moins pour le primaire ; et qu'en outre, les parents puissent choisir librement pour leurs enfants des établissements autres que ceux des pouvoirs publics. Ces deux propositions relatives à la dimension « sociale » et à la « liberté » du droit à l'éducation constituent l'entendement commun de sa réalisation effective. Malgré un discours emprunt de convictions démocratiques – l'accès pour tous à l'éducation est un principe directeur des politiques éducatives du Sénégal (Moguéro, 2003) – les faits montrent que la reconnaissance politique du droit à l'éducation ne s'accompagne pas, loin de là, de son effectivité. Même à Dakar, capitale du Sénégal qui regroupe à elle seule un tiers des équipements publics du pays, fréquenter l'école n'est pas l'apanage de tous les enfants : en 2001-2002, les taux bruts de scolarisation primaire étaient de 85,3 % et 81,1 % respectivement pour les garçons et les filles, et les taux nets de 79,9 % et 79,5 %.

Ainsi, pour une offre scolaire donnée, des différences de scolarisation subsistent illustrant parfaitement le propos selon lequel : « il dépend certes du gouvernement de mettre à disposition une offre scolaire adéquate, mais il revient aux familles de placer et de maintenir leurs enfants à l'école » (Lloyd et Blanc, 1995 : 267). La question de la mesure du droit à l'éducation irait de pair avec celle des inégalités en matière d'accès et de maintien dans le système et impliquerait de s'intéresser aux pratiques scolaires des familles. Déplacer l'angle d'observation du système scolaire – sur lequel portent au-

¹ Proposition contenue dans la Constitution du Sénégal à l'article 8 du titre 2 relatif aux libertés publiques et de la personne humaine, aux droits économiques et sociaux et aux droits collectifs. « La République du Sénégal garantit à tous les citoyens les libertés individuelles fondamentales, les droits économiques et sociaux ainsi que les droits collectifs. Ces libertés et droits sont notamment [...] le droit à l'éducation, le droit de savoir lire et écrire ».

aujourd'hui les principaux indicateurs usuels du droit à l'éducation – vers les familles semble être, pour le cas dakarais, une approche appropriée. De fait, l'évolution du système scolaire sénégalais, au cours de la dernière décennie, est venue dévoiler, à Dakar en particulier, le rôle crucial joué par les familles dans l'exercice effectif du droit à l'éducation scolaire. La gratuité du système d'enseignement public au niveau élémentaire est toute relative. Les ménages sont de plus en plus sollicités pour assurer certaines charges relatives à la scolarisation : contribution financière pour le fonctionnement des écoles, achat de fournitures scolaires et location des manuels d'enseignement². Le maintien de l'offre scolaire à un niveau acceptable – compte tenu des moyens désormais limités de l'État à investir dans les secteurs sociaux – a été réalisé par l'instauration des classes à double flux³ et le recrutement de volontaires de l'éducation nationale, et dans la région de Dakar en particulier, grâce à l'ouverture du secteur éducatif aux initiatives privées. La coexistence entre les secteurs public et privé est ancienne, mais le privé a connu au cours des années 1990 une expansion sans précédent : en 1990-1991, les écoles privées représentaient 26,9 % des écoles primaires ; en 2001-2002, elles comptaient pour 48,6 % des écoles du cycle élémentaire. Les initiatives privées sont de qualité et de contenu très inégaux. L'éventail des choix est donc en apparence large, mêlant petites structures et grands établissements confessionnels, mais rien n'assure qu'il soit équitablement offert à tous.

Il apparaît donc que mesurer pleinement le « droit à l'éducation », suppose de s'intéresser à la question des disparités, des inégalités, des iniquités – *intra-* et *inter*familles – dans l'accessibilité du système scolaire (Kaboré *et al.*, 2002). Or, au-delà du constat d'une sous-scolarisation féminine, les statistiques scolaires s'avèrent inadaptées pour ce type d'approche : de par leur nature, elles négligent la condition de ceux non scolarisés, privés du droit à l'éducation scolaire. Elles sont en outre quasiment muettes sur les caractéristiques individuelles et familiales des élèves : mis à part l'âge et le sexe, elles ne renseignent pas le statut familial des enfants scolarisés, les caractéristiques démographiques et socio-économiques du chef de ménage, du ou des parents, la structure du ménage, les conditions d'habitat, etc. En revanche, les recensements et la plupart des enquêtes utilisant le ménage comme unité de collecte comportent généralement ces informations au côté de celles relatives à l'éducation (Pilon, 1995). L'analyse de ces données d'enquêtes peuvent ainsi apporter des éclairages nouveaux dans le domaine des « indicateurs du droit à l'éducation » (Kaboré *et al.*, 2002).

² À ces frais peuvent s'ajouter d'autres dépenses telles les cotisations à l'union des associations sportives, les frais d'examen pour les élèves de CM2. L'ensemble des frais d'inscription peut s'élever à 3 000 Fcfa (1 € = 656 Fcfa), ce qui représente un dixième du revenu moyen par mois et par tête pour la région de Dakar (Fall et Sylla, 2000). Le Sénégal a revu, depuis une dizaine d'années, sa politique de gratuité des fournitures et manuels scolaires. À titre d'exemple, les manuels de lecture de l'INEADE (Institut national d'étude et d'action pour le développement de l'éducation), subventionnés par l'État coûtent 850 Fcfa pour le niveau CI et 1 500 Fcfa pour le CM2. Les familles doivent en outre garantir tout au long de l'année, les frais de transport, les vêtements et les repas, si ceux-ci doivent être pris en dehors du cadre familial, des enfants scolarisés.

³ Le système des classes à double flux prévoit qu'un même maître, dans un même local accueille deux cohortes d'élèves, l'une le matin et l'autre l'après midi. Les volontaires de l'éducation nationale sont des enseignants sous-payés et sous-formés.

Prenant appui sur les données d'une enquête sociodémographique réalisée à Dakar en 2001, nous nous proposons donc ici d'appréhender les obstacles familiaux à la scolarisation, comme mesure complémentaire du droit à l'éducation scolaire. Après avoir présenté les sources de données et la méthodologie, nous exposerons les principaux résultats issus de notre analyse, à savoir les conditions familiales d'accès à l'école et les modalités de cet accès (établissement scolaire, durée de scolarité et activités des enfants non scolarisés).

SOURCES DE DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE

Les données proviennent de l'enquête ménage « Crise, passage à l'âge adulte et devenir de la famille », réalisée par une équipe de recherche pluridisciplinaire associant l'IFAN (Institut fondamental d'Afrique Noire de l'université de Dakar), l'IRD (Institut de recherche pour le développement) et le Codesria (Conseil pour le développement de la recherche sociale en Afrique). Des informations ont été recueillies sur la taille et la composition de 546 ménages, sur chacun de ses membres (4 115 individus au total) et sur l'habitat et les conditions de vie des familles. Il est également précisé : l'activité actuelle (et notamment le fait d'être élève ou étudiant), la dernière classe suivie, le type d'école fréquentée actuellement, enfin, le fait d'avoir été ou d'être inscrit à l'école coranique et/ou en cours d'arabe. Ces données permettent d'étudier les pratiques éducatives familiales, et plus singulièrement les modalités d'accès à l'école formelle (publique ou privée), ayant cours dans la capitale au moment de l'enquête.

L'objectif visé ici est moins de lister la multitude de facteurs susceptibles d'agir sur la scolarisation⁴, que de dégager les facteurs les plus saillants, dans le cas dakarais. En particulier, il s'agit de déterminer la part des facteurs démographiques et celle des facteurs liés aux conditions de vie dans les probabilités d'accéder à l'école. Le choix de ces deux grands types de variables à intégrer dans les modèles de régression logistique découle des hypothèses les plus pertinentes qui ont pu être formulées quant aux chances de fréquentation scolaire.

Dans un contexte de libéralisation et de diversification du système scolaire, les « choix » scolaires des familles différencieraient surtout en fonction de leur dotation en capitaux économiques. Par ailleurs, il a été montré que plus les parents sont instruits et plus ils valorisent l'école formelle et accordent une importance particulière à l'éducation (Moguéro, 2002). Le niveau scolaire des parents déterminerait le degré de proximité des familles avec la « chose scolaire ». Cependant, dans un contexte de crise économique persistant, les mobilisations familiales autour du projet scolaire ne garantissent plus à elles seules la scolarisation des enfants. Ainsi, une variable de « position sociale », qui traduit la dotation des familles en « capitaux économiques » et en « capitaux culturels », a-t-elle été créée. Le niveau de vie des ménages est obtenu par la compilation d'éléments relatifs au logement et à l'équipement qui, en l'absence d'informations sur les revenus ou les dépenses du ménage, apparaît comme un bon estimateur de leurs conditions de vie (Filmer

⁴ Pour une revue de la littérature, voir notamment Pilon et Yaro (2001).

et Pritchett, 1999). Quatre groupes ont été constitués par le croisement du niveau de vie et du niveau d'instruction du chef de ménage : le premier identifie les ménages au niveau de vie faible et dont le chef n'a pas été scolarisé (classe 1), le second est composé des ménages au niveau de vie élevé mais au capital culturel faible (classe 2), le troisième regroupe les familles où le chef a été scolarisé au delà du primaire mais dont le niveau de vie est faible (classe 3), le dernier groupe est constitué des ménages « dotés » à la fois en capitaux culturels et économiques (classe 4).

Certaines configurations familiales, indépendamment de la dotation en capitaux économiques et culturels des familles, pourraient influencer les chances de fréquentation scolaire (Kobiane, 2003 ; Marcoux, 1995 ; Wakam, 2002). Les caractéristiques démographiques de la famille sont ici appréhendées à travers la présence dans le ménage de groupes d'individus d'âge et de sexe distincts, à savoir les enfants en bas âge, les filles et garçons « scolarisables », les jeunes femmes et jeunes hommes de 16-29 ans, les hommes et les femmes de 30-59 ans, enfin, les personnes âgées dépendantes. La structure des familles permet ainsi de rendre compte des relations hiérarchiques prévalant au sein des groupes (primauté des aînés actifs sur les cadets d'une part et des hommes sur les femmes d'autre part) et de la division sexuelle du travail. Dès lors qu'on introduit également le statut matrimonial du chef de ménage, une décomposition du ménage en groupes d'âge et de sexe distincts peut se substituer à une typologie du ménage (familles nucléaires ou familles élargies, monogames, polygames, monoparentales, ménages non familiaux, etc.) car « la situation matrimoniale du chef de ménage induit le plus souvent une structure démographique donnée » (Marcoux, 1993 : 73).

À Dakar, le modèle de la famille élargie persiste, indépendamment de la baisse de la fécondité qui est un processus amorcé de longue date en ville (Adjamagbo et Antoine, 2002). Le maintien de la polygamie, dont on observe la relative stabilité dans tous les milieux sociaux, et du traditionnel accueil de personnes extérieures au noyau familial font considérablement varier la taille des ménages et leur composition démographique. Ainsi, les enfants peuvent avoir différents statuts au sein de l'entité familiale : fils et filles du chef de famille, fils et filles d'autres membres du ménage (enfants vivant avec au moins un de leurs parents biologiques) et les autres, c'est-à-dire tous ceux dont les parents sont absents. Ainsi « les personnes qui décident et/ou assurent financièrement la scolarisation des enfants ne résident pas nécessairement dans le même ménage que ceux-ci » (Ceped-UEPA-Unesco, 1999 : 24). Nous avons choisi de focaliser l'analyse sur les seuls enfants du chef de ménage. Les enfants confiés et les enfants autres que ceux du chef de ménage sont ainsi éliminés de l'analyse : nous postulons que l'accès à l'école des enfants confiés dépendrait moins des caractéristiques du ménage dans lequel ils sont accueillis que de celles du ménage dont ils sont issus ; tandis que dans la mesure où la fréquentation scolaire est expliquée par un certain nombre de variables relatives au seul chef de ménage, nous avons été conduits à ne retenir que ses propres enfants.

Des critères liés à l'âge ont ensuite été pris en considération pour limiter la population d'étude. Si on peut légalement être inscrit dans le primaire dès l'âge de 7 ans, l'entrée dans le système éducatif demeure tardive, de sorte qu'à cet âge nombreux sont les enfants à n'être pas encore scolarisés, sans que cela ait un caractère définitif. A partir de

8 ans, la scolarisation n'est plus possible, sauf à avoir recours à des pratiques bien souvent illicites, et surtout coûteuses, visant à faire modifier son âge. Le « jugement suppletif » qui consiste à fixer un âge fictif en l'absence d'extrait d'acte de naissance, est toléré dans les milieux ruraux où l'état civil fait encore souvent défaut mais est très contrôlé en ville (Bianchini, 1997) et donc rendu plus difficile. Au-delà de 8 ans, les enfants encore non scolarisés constituent la population des individus qui ne le seront probablement jamais. À 12 ans, les élèves sont censés avoir achevé le cycle primaire. En réalité du fait des inscriptions tardives et des nombreux redoublements caractéristiques du fonctionnement du système scolaire sénégalais, moins du tiers des enfants de 13-15 ans sont déjà entrés dans le secondaire. Ils sont en revanche beaucoup plus nombreux à partir de 16 ans. Ces constats justifient ainsi que soient pris en considération les enfants de 8-15 ans.

Les modèles de régression ont été réalisés séparément pour les filles et les garçons, car les modalités d'accès à l'école peuvent différer d'un sexe à l'autre. La place sociale assignée aux hommes et aux femmes détermine fortement le « champ des scolarités possibles ». Les rôles sociaux dévolus aux femmes dans la société sénégalaise – épouses et mères – et ceux reconnus aux hommes – pourvoyeurs des ressources nécessaires à la subsistance du ménage – « justifient » que les femmes soient cantonnées à la sphère privée et que les hommes accèdent à la sphère publique. Sont alors opposées pour les filles et les garçons, éducation familiale et éducation scolaire : si l'éducation scolaire est (ou plus exactement a été) le moyen le plus sûr pour les garçons d'accéder à la « majorité sociale⁵ », elle n'est en revanche pas reconnue comme permettant aux filles d'acquérir les rudiments du « métier de femme ».

LES ENTRAVES AU DROIT À L'ÉDUCATION SCOLAIRE

Les résultats de l'analyse multivariée (tableaux 1 et 2) montrent que rares sont les variables liées à la structure démographique du ménage venant influencer les chances d'accès à l'école⁶.

⁵ C'est-à-dire sortir du statut de *surrga*, de dépendant (vis-à-vis de ses aînés).

⁶ Si l'intensité d'une variable ne peut être directement connue à partir du coefficient donné par le modèle, le signe du coefficient renseigne sur le sens de l'effet, tandis que la significativité permet de départager les variables selon qu'elles ont un effet propre ou non sur les chances de fréquenter l'école. Les résultats s'interprètent en termes d'écart par rapport au groupe de référence.

Tableau 1 : Modèles de régression logistique de la probabilité de fréquenter l'école à Dakar (garçons)

Variables	Modalités	Modèle 1		Modèle 2			
		coeff.	signi.	coeff.	signi.		
Enfants en bas âge	Aucun	(réf)					
	1	0,822	0,143				
	2 ou plus	0,494	0,433				
Filles de 5-7 ans	Aucune	(réf)					
	1	0,070	0,900				
	2 ou plus	- 0,804	0,552				
Garçons de 5-7 ans	Aucun	(réf)					
	1	- 0,724	0,169				
	2 ou plus	- 0,190	0,854				
Filles de 8-15 ans	aucune	(réf)					
	1	- 1,059	0,074	*			
	2 ou plus	- 1,652	0,011	**			
Garçons de 8-15 ans	1	(réf)					
	2 ou plus	0,171	0,751				
Femmes de 16-29 ans	Aucune	(réf)					
	1	- 0,081	0,901				
	2 ou plus	- 0,427	0,498				
Hommes de 16-29 ans	Aucun	(réf)					
	1	- 1,118	0,065	*			
	2 ou plus	0,226	0,709				
Femmes de 30-59 ans	Aucune	(réf)					
	1	1,023	0,245				
	2 ou plus	0,765	0,439				
Hommes de 30-59 ans	Aucun	(réf)					
	1	0,333	0,690				
	2 ou plus	2,569	0,009	***			
Femmes de 60 ans et plus	aucune	(réf)					
	1 et plus	- 0,251	0,707				
Hommes de 60 ans et plus	aucun	(réf)					
	1 et plus	0,284	0,673				
Sexe du CM	homme	(réf)					
	Femme	0,385	0,643				
Statut matrimonial	monogame	(réf)					
	non marié	- 0,751	0,520				
	polygame	- 0,964	0,065	*			
Position sociale	Pauvres et non instruits	- 4,000	0,000	***	- 5,029	0,000	***
	Aisés et instruits	- 3,903	0,000	***	- 4,706	0,000	***
	Pauvres et instruits	- 2,888	0,000	***	- 3,853	0,001	***
	Aisés et instruits	(réf)			(réf)		
constante		3,804	0,000	2,491	0,000		
Nombre d'observations (R ²)		244 (0,3972)		244 (0,2792)			

(réf) : modalité de référence ; coeff. : coefficient ; signi. : significativité.
 Seuils de signification : *** 99 % (0,01); ** 95 % (0,05); * 90 % (0,1)

Tableau 2 : Modèles de régression logistique de la probabilité de fréquenter l'école à Dakar (filles)

Variables	Modalités	Modèle 1		Modèle 2	
		coeff.	signi.	coeff	signi.
Enfants en bas âge	Aucun	(réf)			
	1	- 1,252	0,055 *		
	2 ou plus	- 1,344	0,045 **		
Filles de 5-7 ans	Aucune	(réf)			
	1	0,773	0,216		
	2 ou plus	0,840	0,406		
Garçons de 5-7 ans	Aucun	(réf)			
	1	0,416	0,479		
	2 ou plus	- 0,370	0,690		
Filles de 8-15 ans	aucune	(réf)			
	1	0,072	0,887		
	2 ou plus	(réf)			
Garçons de 8-15 ans	1	- 0,185	0,763		
	2 ou plus	0,170	0,775		
Femmes de 16-29 ans	Aucune	(réf)			
	1	- 0,665	0,336		
	2 ou plus	0,278	0,683		
Hommes de 16-29 ans	Aucun	(réf)			
	1	0,823	0,281		
	2 ou plus	0,743	0,275		
Femmes de 30-59 ans	Aucune	(réf)			
	1	- 1,095	0,221		
	2 ou plus	- 0,943	0,387		
Hommes de 30-59 ans	Aucun	(réf)			
	1	0,480	0,581		
	2 ou plus	0,780	0,409		
Femmes de 60 ans et plus	aucune	(réf)			
	1 et plus	- 0,324	0,715		
Hommes de 60 ans et plus	aucun	(réf)			
	1 et plus	- 0,756	0,387		
Sexe du CM	homme	(réf)			
	Femme	- 0,434	0,656		
Statut matrimonial	monogame	(réf)			
	non marié	1,439	0,244		
	polygame	- 0,807	0,162		
Position sociale	Pauvres et non instruits	- 3,561	0,000 ***	- 4,917	0,000 ***
	Aisés et instruits	- 2,462	0,006 ***	- 4,191	0,000 ***
	Pauvres et instruits	- 2,739	0,001 ***	- 3,861	0,001 ***
	Aisés et instruits	(réf)		(réf)	
constante		4,464	0,004	2,156	0,000
Nombre d'observations (R)		197 (0,3591)		197 (0,2325)	

(réf) : modalité de référence ; coeff. : coefficient ; signi. : significativité
 Seuils de signification : *** 99 % (0,01); ** 95 % (0,05); * 90 % (0,1)

La présence de filles du même groupe d'âges diminue sensiblement la probabilité des garçons de 8-15 ans de fréquenter l' cole. Dès lors, on pourrait penser qu'il existe une concurrence entre filles et garçons, avec un investissement parental dirigé en priorité vers les filles. Cependant, cette conclusion irait à l'encontre d'observations faites par ailleurs qui montrent que malgré les progrès réalisés dans la scolarisation des filles, ces dernières ne rattrapent jamais le niveau des garçons. En outre, quand bien même les déscolarisation masculines interviennent de plus en plus tôt au fil des générations, les garçons restent toujours très avantagés par rapport à leurs sœurs (Mogue rou, 2002). Ainsi, l'influence négative de la présence de jeunes filles en âge d'être scolarisées sur la fr quention scolaire des garçons traduirait surtout l'effet d'une fratrie nombreuse obligeant les chefs de ménage à faire des choix entre enfants :   défaut de ne pouvoir les scolariser tous, ils prendraient le parti de n'en scolariser que quelques-uns. Par ailleurs, plus la fratrie est importante, dans des conditions socio-économiques difficiles, et plus il est difficile de maintenir l'ensemble des enfants dans le système scolaire. Or, de par les responsabilités qu'ils auront à tenir une fois devenus adultes, les garçons seraient sollicités assez jeunes, et eux-mêmes fortement motivés, pour aider à la subsistance du ménage.

Cette hypothèse est en partie confirmée par le fait que les garçons dont le père est polygame fréquentent moins l' cole. La taille des ménages polygamiques est plus élevée que celles des autres ménages et la pression sur les pourvoyeurs de revenus – potentiels ou réels – est d'autant plus forte. Ainsi, les garçons seraient amenés à s'investir plus tôt dans des activités rémunératrices, pour soulager les charges de leurs pères. D'autre part, les pratiques de rivalité entre co pouses conduisent nombre de femmes à déployer des stratégies pour obtenir les faveurs de leur mari. Or, « la scolarité des enfants en est une, car le prestige associé au succès scolaire ne manquera pas de rejaillir sur celle qui l'a encouragée » (Gérard, 1998 : 212). Cependant, dans un contexte où la scolarisation n'apporte plus les mêmes garanties en termes d'emploi et de revenus qu'auparavant (Bocquier, 1996), on peut aussi imaginer que les femmes soient plutôt tentées par la productivité immédiate que par des investissements hasardeux. Les garçons dont le père est polygame subiraient une pression de la part de leurs mères, d siruses de maintenir leur statut face à celui des autres femmes.

La présence en nombre d'hommes de 30 à 59 ans dans le ménage joue en faveur de la scolarisation des garçons de 8-15 ans. Ces hommes, *a priori* actifs, conjuguaient leurs efforts pour favoriser l'éducation de la descendance masculine. Toutefois, dans d'autres pays d'Afrique de l'Ouest, comme le Mali (Marcoux, 1995), l'effet inverse avait été observé : la présence d'hommes actifs dans le ménage avait tendance à limiter les chances d'accès au système scolaire des enfants. D'une part, ces hommes n'effectuent pas de travaux domestiques, mais ils en augmentent considérablement la charge, de sorte que les enfants seraient plus souvent mobilisés par la maisonnée pour aider à leur réalisation. Cette remarque s'appliquerait cependant plus aux filles qu'aux garçons. D'autre part, la contribution des enfants aux activités productives de ces hommes pourrait sensiblement en améliorer les rendements et ce, pour un coût marginal. Ainsi, dans ces ménages, les sollicitations à l'égard des enfants seraient augmentées. Cette seconde hypothèse suppose que les hommes soient engagés dans des acti-

vités requérant de la main-d'œuvre, comme, par exemple l'artisanat ou le petit commerce. Si ces emplois sont très fréquents à Dakar, ils ne concernent pas tous les hommes de 30-59 ans.

La scolarisation des filles de 8-15 ans est mise en péril par la présence de nombreux enfants en bas âge dans le ménage. La garde des enfants constitue une part non négligeable des travaux domestiques qui maintiennent les filles à la maison. A Bamako, Marcoux (1993) notait que les filles n'étaient inscrites à l'école que dans la mesure où certaines activités leur étant généralement dévolues étaient effectuées par d'autres. Il semblerait donc que dans le cas de la surveillance des « dépendants », la substitution avec d'autres membres soit impossible. Mais il se pourrait aussi que les filles soient tenues à l'écart de l'école, pour libérer d'autres membres, en l'occurrence des femmes plus âgées, pour que ces dernières puissent s'investir sur le marché du travail. La crise a en effet accentué la nécessité du travail féminin à Dakar (Adjamagbo *et al.*, 2004). Les activités généralement exercées par les femmes (comme le petit commerce) sont d'autant plus rentables que ces femmes ont acquis un certain âge, une expérience et un réseau.

S'il a été montré, dans d'autres pays de la sous-région, que les enfants tiraient un certain parti à vivre dans des ménages dirigés par des femmes (Pilon *et al.*, 1997), ici l'effet du sexe du chef de ménage s'avère ne pas être significatif ; notamment parce que le sexe du chef de ménage jouerait moins que son niveau de vie. En effet, « à Dakar, des femmes chef de ménage se retrouvent dans toutes les couches de la société [...] ainsi le fait qu'un ménage soit dirigé par une femme n'implique pas nécessairement une plus grande vulnérabilité » (Bop, 1995 : 52).

Finalement, pour les filles comme pour les garçons, l'analyse de régression montre que l'accès à l'école est surtout déterminé par le positionnement social des familles, qui capte l'effet des autres variables.

La « classe sociale » – entendue ici comme la combinaison des capitaux économiques et culturels – est l'élément essentiel de l'exercice effectif du droit à l'instruction. Les conditions socio-économiques supplantent les contraintes liées aux structures démographiques du ménage. Ainsi, les conditions de production (organisation de la subsistance du ménage) et de reproduction (sociale) des familles seraient moins fonction des configurations familiales que de la détention de capitaux économiques et culturels.

Cependant, positionnement social et composition démographique du ménage ne sont pas toujours indépendants l'un de l'autre. Pour chacun des deux sexes, un second modèle a été lancé où n'ont été introduites que les variables liées au positionnement social, dans le but de mesurer l'effet propre de ces variables sur la fréquentation scolaire. On note que l'ordonnement des quatre classes précédemment définies est alors, dans le cas des filles, différent de celui observé quand étaient introduites toutes les variables susceptibles d'avoir un effet sur l'accès à l'école⁷. Les classes « mixtes » – celles dotées en capitaux économiques mais démunies de capitaux culturels d'une part et celles dont le chef de famille est éduqué mais pauvre économiquement d'autre part –

⁷ C'est donc que ces variables sont liées entre elles.

voient leurs effets s'inverser d'un modèle à l'autre. Les familles pauvres mais dotées en capitaux culturels apparaissent particulièrement vulnérables : leur statut conjugué à certaines configurations démographiques empêcheraient les scolarités des jeunes filles vivant en leur sein.

L'analyse des modèles où sont introduites les seules variables de positionnement social semble confirmer les liens entre pauvreté et scolarisation. Les familles aisées disposent de moyens financiers leur permettant de maintenir leurs enfants dans le système scolaire. Les familles pauvres sont, quant à elles, les grandes perdantes des politiques de restriction budgétaire : la fin des « acquis sociaux » est d'autant plus dommageable pour ces familles désargentées que leurs opportunités de trouver ailleurs les moyens nécessaires à la scolarisation sont très réduites : les seules dépenses alimentaires peuvent accaparer 60 à 70 % de leur budget (Fall et Sylla, 2000). En outre, la survie du groupe familial passe par une implication croissante de chacun des membres dans les activités de subsistance. Les enfants sont ainsi soit directement mis à contribution, soit gardés au domicile pour assurer une partie des travaux domestiques afin de libérer d'autres membres qui pourraient s'investir sur le marché du travail. De sorte que la pauvreté a « logiquement » pour conséquence d'augmenter la nécessité du travail des enfants. Enfin, parce que l'école ne correspond plus nécessairement aux attentes et exigences de la population – elle ne garantit plus l'emploi – ces familles sont aussi les premières à s'en détourner car pour elles, l'investissement scolaire qui ne porterait pas ses fruits serait particulièrement risqué.

Mais le classement des familles mixtes montrent que les « destins scolaires probables » peuvent être dépassés : une forte croyance en les valeurs et vertus de l'école permet de dépasser des conditions de vie difficiles, tandis que la seule détention du capital économique ne suffit pas à garantir l'accès à l'école.

Étudier l'accès à l'école, les parcours dans l'école (et plus spécifiquement les choix d'établissement et les durées de scolarité), et hors l'école (activités des non-scolarisés et des déscolarisés précoces), de chacune de ces « classes », permet de mieux cerner le rapport à l'éducation de ces différentes familles (tableau 3).

Tableau 3 : Pratiques éducatives de différentes « classes sociales »

	Classe 1 Pauvres et non instruits			Classe 2 Aisés et non instruits			Classe 3 Pauvres et instruits			Classe 4 Aisés et instruits		
	G	F	E	G	F	E	G	F	E	G	F	E
Statut scolaire												
Jamais scolarisés	37,2	43,9	40,3	41	41,2	41,1	4,3	14	8,7	2,1	2,7	2,3
Déscolarisés	10,1	12,3	11,1	/	/	/	15,7	10,5	13,4	2,6	1,3	2
Scolarisés	52,7	43,9	48,7	58,9	58,8	58,9	80	75,4	77,6	95,4	96	95,7
Total (effectif)	100 (129)	100 (114)	100 (243)	100 (78)	100 (68)	100 (146)	100 (140)	100 (114)	100 (254)	100 (195)	100 (151)	100 (346)

Établissement fréquenté												
Public	66,2	80	71,8	64,3	39,1	52,9	60,3	56,8	58,8	45,3	59,3	51,3
Privé laïc	4,1	2	3,2	7,1	17,4	11,8	10,3	9,1	9,8	33,7	26,2	30,5
Privé catholique	1,4	/	0,8	/	/	/	/	2,3	1,8	18,9	14,5	17
Franco-arabe	28,3	18	24,2	28,6	43,5	31,4	29,4	31,8	29,6	2,1	0	1,2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
(effectif)	(129)	(114)	(243)	(78)	(68)	(146)	(140)	(114)	(254)	(195)	(151)	(346)

G : garçons ; F : filles ; E : ensemble

Dans la catégorie des ménages aisés (classe 4), les différences dans l'accès à l'école des filles et des garçons sont quasi-inexistantes (la fréquentation scolaire est de 96 % et 95,4 % respectivement pour les filles et les garçons). Dans ces familles, la réussite scolaire importe autant pour les filles que pour les garçons, parce que l'école constitue l'élément central de leurs stratégies de reproduction sociale. La participation croissante des femmes aux stratégies de survie des ménages, la croissance du nombre de femmes chefs de ménage, et la multiplication des modèles de réussite au féminin, surtout en ville, qui permettent aux femmes d'accéder à des positions traditionnellement occupés par les hommes, constituent assurément des modèles de référence pour ces jeunes filles, elles-mêmes autorisées, voire encouragées à se les approprier. Les stratégies de contournement du secteur public sont en outre monnaie courante : seuls 51,3 % des enfants de cette catégorie fréquentent le public. Ces familles, quelle que soit leur religion, ont très souvent recours au privé catholique (17 %), car elles ont de fortes exigences quant à la qualité de l'enseignement dispensé.

La probabilité des filles pauvres (classe 1) d'être inscrite à l'école (43,9 %) est plus faible que celle de ne pas l'être. Elles sont de fait plus souvent maintenues dans le milieu familial et/ou retirées précocement de l'école et mises à « disposition des autres » pour aider aux tâches ménagères courantes. Le moindre investissement familial dans la scolarisation des filles s'explique en partie par la référence au rôle traditionnel de la femme (épouse et mère) dont l'école peut l'éloigner. Ce discours dominant, principalement relayé par les hommes, montre le chemin qu'il reste à parcourir aux filles issues de familles défavorisées pour aller à l'école et s'y maintenir. Les résistances à leur scolarisation y sont les plus fortes car dans l'imaginaire social les filles éduquées sont des filles perdues, qui ne trouveront pas à se marier.

Les garçons sont également peu inscrits à l'école primaire (52,7 %). Les enfants des classes pauvres évoluent dans un environnement jugé peu propice aux études et souvent peu favorable à la scolarisation : l'éducation n'est pas nécessairement prioritaire quand les lendemains sont incertains ; la promiscuité des logements rend les apprentissages scolaires difficiles ; enfin, le faible niveau scolaire des parents prive souvent les enfants d'aide et de soutien scolaire à la maison. Du reste, les attentes portées à l'éducation scolaire – que les familles souhaitent empreinte de tradition et de valeurs religieuses, comme en témoignent les forts taux d'inscription dans le franco-arabe (28,3 % des garçons et

18 % des filles) – montrent que les enjeux sont, pour ces familles, sensiblement différents de ceux des classes aisées.

Devant le risque d'une scolarisation particulièrement incertaine en termes de débouchés professionnels, les garçons sont dirigés en masse vers l'apprentissage (Mogueïrou, 2002) et ces choix sont justifiés en arguant qu'il vaut mieux apprendre un métier. Cette « catégorie sociale » regroupe en outre une grande part des chefs de ménage travailleurs indépendants et l'implication des garçons dans des activités artisanales traduit finalement la logique d'économie familiale qui y prévaut : les fils sont destinés à reprendre les activités de leurs « pères » (oncles, grands frères, ou autres « grands »).

Les chefs de famille qui ont eux-mêmes eu l'opportunité de poursuivre leurs études (classe 3) mettent un point d'honneur à scolariser leurs enfants (75,4 % des filles et 80,0 % des garçons sont inscrits à l'école). Si ces niveaux de scolarisation sont à la mesure du peu de moyens disponibles, ils reflètent aussi les efforts réalisés et les sacrifices concédés. Ces familles tentent de reproduire les schémas éducatifs des milieux aisés, notamment en évitant le public à tout prix. Mais les moyens manquent pour accéder aux établissements de renom. De sorte que 29,6 % des enfants fréquentent le franco-arabe, 9,8 % le privé laïc et 1,8 % le privé catholique.

Dans les « catégories aisées mais non instruites » (classe 2), les enfants sont peu scolarisés (58,9 %). Il est assez étonnant de constater que dans ces milieux, les filles sont scolarisées dans des proportions identiques (58,8 %) à celles des garçons (58,9 %). Les scolarisations féminines pourraient être moins le fait de perceptions renouvelées à leur égard que de changements dans les perceptions qu'ont leurs parents de la scolarisation des garçons. Le système scolaire s'ouvrirait aux filles par défaut, parce que celui-ci n'est plus la voie sacrée de la réussite sociale. Depuis une dizaine d'années on assiste en effet à l'effritement progressif du modèle postcolonial de promotion sociale, basé sur l'École (Diop, 2002). D'autres voies seraient réservées aux garçons, dans la continuité logique des destins de leurs pères. Ces derniers, très souvent grands commerçants (*moodu moodu*), incarnent en effet les nouveaux modèles de réussite sociale qui ne résultent pas de l'accumulation d'un capital scolaire. Ces cursus révèlent finalement la faible proximité de ces familles avec la « chose scolaire » : elles investissent timidement la scolarité de leurs enfants (les taux de scolarisation sont plus proches de ceux calculés pour les familles pauvres que pour les familles aisées) et les choix « alternatifs » y sont plus affirmés qu'ailleurs (les garçons dans le coranique ; les filles dans le franco-arabe). L'éducation scolaire y apparaît comme une option parmi d'autres, option qu'ils savent d'ailleurs utiliser à bon escient, tels de véritables « consommateurs d'école » : une fois entrés dans le système scolaire, les enfants y sont maintenus « coûte que coûte ».

CONCLUSION

Dans cette étude, nous nous proposons d'étudier les déterminants familiaux de la fréquentation scolaire des enfants de 8-15 ans comme mesure complémentaire du droit à l'éducation à Dakar. L'analyse de régression a permis de dégager les facteurs les plus saillants de la mise à l'école : le positionnement social des familles apparaît comme

l'élément central de leurs capacités à se mobiliser pour rendre ce droit effectif. Cependant, la singularité des expériences scolaires des familles « mixtes » permet de relativiser le caractère mécanique de la relation entre inégalités des chances et héritage social. Elles montrent que les destins scolaires de classe peuvent être dépassés par une mobilisation forte des familles autour du projet scolaire, et prouvent que la seule détention de capital économique ne suffit pas à garantir l'accès à l'école.

Face au désengagement de l'État, le droit à l'instruction passe avant tout par le « bon vouloir » et le « bon pouvoir » des familles. Or, une majorité de la population urbaine est exclue du « bon pouvoir », faute de moyens économiques adéquats, tandis que le « bon vouloir » est sérieusement mis en péril par la dégradation du système scolaire et des conditions d'entrée sur le marché du travail.

Ces résultats pourraient aider à la définition et à la mise en place de politiques et de mesures en vue d'atteindre l'objectif d'une « Éducation pour tous », grâce à une meilleure connaissance des raisons de la scolarisation, de la non scolarisation et de la déscolarisation. Ils permettent également de compléter la batterie d'indicateurs du droit à l'éducation, en focalisant sur des aspects inexplorés par les indicateurs existants : centrés sur l'offre scolaire, ils ne recouvrent que partiellement la réalité de l'éducation dans les pays du Sud, en raison notamment de l'absence de mesure des inégalités en matière d'accès et de maintien dans le système scolaire. Alors que les statistiques scolaires sont inadaptées pour les appréhender, les quelques résultats présentés confirment l'importance du potentiel d'analyse des données de recensement et d'enquêtes démographiques, non destinées spécifiquement à étudier la scolarisation.

BIBLIOGRAPHIE

- ADJAMAGBO Agnès et ANTOINE Philippe, « Le Sénégal face au défi démographique », in Diop Momar Coumba (dir.), *La Société sénégalaise entre le global et local*, Karthala, Paris, p. 511-553, 2002.
- ADJAMAGBO Agnès, ANTOINE Philippe et DIAL Fatou Binetou, « Le dilemme des Dakaroises : entre « travailler et bien travailler », in DIOP Momar Coumba (dir.), *Gouverner le Sénégal : croissance et développement humain durable*, Karthala, Paris, p. 24, 2004, 7-272.
- BIANCHINI Pascal, *Crises de la scolarisation, mouvements sociaux et réformes des systèmes d'enseignement en Afrique Noire : le cas du Sénégal et du Burkina Faso 1966-1995*, université Paris VII, Thèse de doctorat, 1997, 701 p.
- BOCQUIER Philippe, *Insertion et mobilité professionnelles à Dakar*, ORSTOM, coll. « Études et thèses », Paris, 1996, 312 p.
- BOP Codou, « Les femmes chefs de famille à Dakar », *Africa Development*, vol. XX, n° 4, 1995, p. 51-67.
- CEPED-UEPA-UNESCO, *Guide d'exploitation et d'analyse des données de recensements et d'enquêtes en matière de scolarisation*, Documents et manuels du Ceped, n° 9, Paris, 1999, 112 p.
- DIOP Momar Coumba, « Réformes économiques et recompositions sociales » in DIOP Momar Coumba, DIOUF Mamadou et O'BRIEN Donal Cruise (dir.), *La Construction de l'État au Sénégal*, Paris, Karthala, 2002, 231p.
- FALL Soukeynatou et SYLLA Y., *Évolution de la pauvreté au Sénégal, distribution des revenus, pauvreté, bien-être*, document de travail, Cipre, Dial, Crefa, Paris, 2000, 34 p.
- FILMER Déon et PRITCHETT Lant, « The effect of household wealth on educational attainment: evidence from 35 countries », *Population and Development Review*, vol. 25, n° 19, 1999, p. 85-120.
- GÉRARD Etienne, « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso », in LANGE Marie-France (dir.), *L'École et les filles en Afrique*, Karthala, Paris, 1998, p. 197-220.

- KABORE Idrissa, LAIREZ Thierry, PILON Marc, SANOU Salimata, « Les indicateurs du droit à l'éducation », communication au séminaire-atelier sur *La Mesure du droit à l'éducation*, association pour la Promotion de l'éducation non formelle au Burkina (APENF) – Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et Chaire d'histoire et de politiques économiques de l'université de Fribourg, Ouagadougou, 14-15 mai 2002, 37 p.
- KOBIANÉ Jean-François, « Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou », in COSIO Maria-Eugenia, MARCOUX Richard, PILON Marc, QUESNEL André. (dir.), *Éducation, Famille et dynamiques démographiques*, CICRED – UERD - FNUAP, Paris, 2003, p. 153-182
- LLOYD Cynthia et Blanc Ann, « Children's schooling in Sub-Saharan Africa : the role of fathers, mothers and others », *Population and Development Review*, vol. 22, n° 2, 1995, p. 265-298.
- MARCOUX Richard, *L'École ou le travail. L'activité des enfants et les caractéristiques des ménages en milieu urbain au Mali*, Thèses et mémoires, université de Montréal, 1993, 268 p.
- MARCOUX Richard, « Fréquentation scolaire et structure démographique des ménages en milieu urbain au Mali », *Cahiers des Sciences humaines*, vol. 31, n° 3, ORSTOM, Paris, 1995, p. 655-674.
- MOGUÉROU Laure, « L'enfance à Dakar, itinéraires conditionnés », communication au colloque international de l'AIDEL (Association internationale des démographes de langue française), Dakar, 8-16 décembre 2002, 16 p.
- MOGUÉROU Laure, « Qualité de l'éducation et pauvreté à Dakar : une école au service de tous ou des écoles au profit de quelques uns ? », communication à la quatrième conférence africaine sur la population de l'UEPA (Union pour l'étude de la population africaine), Tunis, 8-12 décembre 2003, 18 p.
- PILON Marc, « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », *Cahiers des Sciences humaines*, vol. 31, n° 3, ORSTOM, Paris, 1995, p. 697-718.
- PILON Marc, LOCOH Thérèse, VIGNKIN Kokou, VIMARD Patrice (dir.), *Ménages et familles en Afrique. Approches dynamiques des sociétés contemporaines*, CEPED – ENSEA – INS – ORSTOM – URD, *Les Études du CEPED*, n° 15, Paris, 1997, 402 p.
- PILON Marc et YARO Yacouba (dir.), *La Demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, UEPA, Dakar, 2001, 221 p.
- WAKAM Jean, « Relations de genre, structures démographiques des ménages et scolarisation des jeunes au Cameroun », *Étude de la population africaine / African Population Studies*, vol. 17, n° 2, UEPA, Dakar, 2002, p. 1-22.

MESURER L'EFFECTIVITÉ DU DROIT À L'ÉDUCATION

Valérie LIECHTI

*Conseillère politique sectorielle – Éducation, Division Afrique de l'Ouest,
Direction du développement et de la coopération (DDC) suisse*

L'effectivité d'un droit humain se traduit par le respect, la mise en œuvre et la garantie des principes et des valeurs qui fondent ce droit. Ces principes, pour ce qui concerne le droit à l'éducation, renvoient au droit de chacun à participer pleinement à la vie de sa communauté par le développement de ses capacités. Il s'agit là du seuil minimum permettant l'exercice des libertés garanti par le noyau intangible du droit, à savoir le droit à l'éducation de base de qualité pour tous (ÉPT).

La mesure d'un droit humain revêt une dimension éthique car les droits humains sont inaliénables et constituent un barème absolu dans le contexte de leur dimension sociale (Borghini, 2003 : 285). Ils sont considérés à la fois comme des moyens et comme une fin du développement humain. L'effectivité du droit à l'éducation suppose une obligation de résultat. Ainsi, elle ne constitue pas un objectif prioritaire, selon une vision programmatique du droit. La définition d'une méthode et d'instruments adaptés permettant d'évaluer le degré d'effectivité constitue dès lors un enjeu majeur. Ces instruments sont à la fois un outil d'information, d'alerte, de gouvernance et de développement.

La mesure du droit à l'éducation ne se limite pas à une simple analyse de type descriptif, voire explicatif. Elle doit apporter des éléments de compréhension d'une réalité complexe et mettre en lumière les contradictions, la dynamique des processus et les points de vue des acteurs (Mucchielli, 2002 : 56) car l'exercice revient en fin de compte à garantir la réalisation réelle et effective du droit à l'éducation pour tous par le renforcement des capacités individuelles et institutionnelles. La mesure ne vise donc pas une description systématique ni même une explication, mais une prescription. Elle devrait diagnostiquer ce qui pourrait être amélioré et proposer de bons remèdes pour y parvenir. Il s'agit là d'une démarche stratégique de développement qui met en lien les ressources, les processus et les résultats eu égard à l'objectif d'ÉPT.

Après avoir rappelé les principes fondamentaux d'une recherche collective sur la mesure du droit à l'éducation au Burkina Faso et le contexte dans lequel elle s'inscrit, nous exposerons ensuite la façon dont un « tableau de bord de l'Éducation pour tous » a été élaboré et appliqué à ce pays, sur la base des quatre capacités du système éducatif que sont l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation adéquate et l'accessibilité. Nous présenterons enfin dans leurs grandes lignes les différentes fonctions que doit revêtir un tel tableau de

bord sur le droit à l'éducation de base tel qu'il a été élaboré dans le cadre du partenariat au Burkina Faso.

LE DROIT À L'ÉDUCATION DE BASE : UNE RÉFÉRENCE COMMUNE

La Déclaration universelle des droits de l'homme et les deux Pactes internationaux relatifs aux droits civils et politiques et aux droits économiques, sociaux et culturels forment aujourd'hui une base juridique internationale accessible et reconnue par tous. Ratifiés par les États, ces instruments revêtent néanmoins une légitimité auprès d'une multitude d'acteurs publics¹, privés et civils².

Cette légitimité s'est d'ailleurs vue renforcée ces dernières années, notamment par les travaux de l'économiste indien Amartya Sen (2000) et de divers organismes internationaux dont le PNUD (2000) qui lient étroitement les thèses issues de l'économie du développement à celles relatives aux droits de l'homme. Le rapport mondial sur le développement humain 2000 du PNUD est à cet égard éloquent. Le développement humain et les droits de l'homme y sont présentés comme deux notions intégrées, à la fois compatibles et complémentaires : « Si le développement humain se concentre sur le renforcement des capacités et des libertés dont jouissent les membres d'une communauté, les droits de l'homme constituent, eux, les créances que les individus ont sur le comportement des agents individuels et collectifs et sur la structure des dispositifs sociaux, en vue de faciliter ou de garantir ces capacités et ces libertés. » PNUD (2000 : 20.) Les droits de l'homme ne se limitent donc pas aux conditions cadres du développement mais apparaissent véritablement comme consubstantiels au développement humain. Ils sont la garantie des libertés humaines et, par-là même, des capacités.

Ainsi, les travaux d'Amartya Sen ont considérablement modifié la vision du développement. D'une vision utilitariste³ basée sur la dotation en biens premiers (revenu, santé, éducation), A. Sen remonte jusqu'aux capacités réelles que procurent l'ensemble de ces biens aux différentes personnes dans un espace donné. Au-delà des questions relatives aux moyens du développement (consommation, services sociaux, ressources), sa vision intègre les dimensions relatives à ses fins : la lutte contre la vulnérabilité, le respect de la dignité humaine et l'autonomie des personnes. Les inégalités n'apparaissent plus uniquement dans leur dimension économique – le revenu, la fortune et les utilités procurées par un ensemble de biens premiers – mais s'interprètent comme la privation de capacités élémentaires, autrement dit comme une atteinte aux libertés fondamentales.

¹ À ce jour, plus de 140 pays ont ratifié cinq des six principaux pactes et conventions sur les droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels. Le Burkina Faso, pour sa part, a ratifié le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels en 1999.

² « Global Compact », initiative lancée en juillet 2000 par le secrétaire générale de l'ONU, M. Kofi Annan, est un exemple de l'engagement accru des acteurs privés dans la mise en œuvre des droits de l'homme.

³ Cette vision suppose un poids égal des intérêts de toutes les parties liés à la jouissance d'un certain nombre de biens premiers (revenu, santé, éducation)

Contrairement à la Déclaration universelle des droits de l'homme, les deux Pactes ont force de loi. Ils sont exigibles⁴ et définissent des obligations aux différents débiteurs du droit, en particulier, les États parties⁵. Cependant, les États parties ne sont pas les seuls garants du droit, comme l'atteste l'observation générale de l'article 13. L'observation consacre une section entière aux acteurs responsables autres que les États parties (art. 60⁶). Il s'agit principalement de la société civile et des organismes d'aide au développement⁷. Ces derniers sont encouragés à mieux coordonner leurs efforts et à accroître la coopération entre eux aux fins de la mise en œuvre du droit à l'éducation. Ces recommandations s'adressent de la même manière à l'ensemble des acteurs du système éducatif au niveau national. Aussi l'effectivité du droit suppose-t-elle un engagement commun.

Si le contenu normatif du droit à l'éducation couvre un champ vaste de compétences, le principe d'universalité touche avant tout le droit de chacun à participer pleinement à la vie de sa communauté par le développement de ses capacités. Il s'agit là du seuil minimum permettant l'exercice des libertés garanti par le noyau intangible du droit, à savoir le droit à l'éducation de base pour tous. Après avoir exposé les grandes lignes de son contenu, nous verrons les objectifs qu'il induit en termes de politique d'Éducation pour tous, auxquels se réfère la communauté internationale ainsi que les stratégies mises en place au niveau international dans le cadre de la lutte contre la pauvreté.

Le droit à l'éducation de base de qualité pour tous

Le droit à l'éducation est à la fois un droit fondamental en soi et une des clefs de l'exercice des autres droits inhérents à la personne humaine. Il touche la capacité du sujet à lier ensemble les différentes composantes de son identité, notamment à faire les liens entre son individualité et les communautés auxquelles il se reconnaît appartenir. Le droit à l'éducation est donc considéré comme un droit culturel avant tout. Il garantit ainsi un seuil de capacité qui permet le passage vers une autonomie croissante (Meyer-Bisch, 1998). Celle-ci se distingue de l'individualisme comme valorisation de l'indépendance en rendant compte des interdépendances entre l'individu et son milieu. Nous convenons avec Alain Marie (1997 : 84) que, « En ce sens, l'autonomie est celle des hommes quand ils se reconnaissent mutuellement comme des sujets, comme les auteurs libres et responsables de leurs pensées et de leurs actes et quand ils se reconnaissent comme égaux à cet égard, identiques sous le rapport de la raison réflexive et

⁴ Pour ce qui concerne le Pacte relatif aux droits civils et politiques, des plaintes individuelles peuvent être déposées auprès du Comité des droits de l'homme. En juillet 2002, la Convention votée par l'Assemblée générale de l'ONU établissant une cour pénale internationale est entrée en vigueur. Elle est un instrument international supplémentaire pour la mise en œuvre et le respect des droits de l'homme.

⁵ Trois types d'obligations incombent aux États : le respect, la mise en œuvre et la protection du droit. En outre, les États sont tenus d'adresser au Comité des droits économiques, sociaux et culturels des rapports de façon périodique sur leurs engagements dans la réalisation de ces droits.

⁶ L'observation générale 13 a été adoptée par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels lors de sa vingt et unième session en 1999 (CDESC, 1999).

⁷ Sont mentionnés spécifiquement : l'Unesco, le programme des Nations Unies pour le développement (PNUD), l'Unicef, le BIT, la Banque mondiale, les banques régionales de développement et le FMI.

critique et que, sur cette base, ils construisent un espace public d'intersubjectivité, cette forme de transcendance immanente, limitant l'individualisme pour garantir la liberté de chaque individu. »

Ainsi, comme les autres droits humains, le droit à l'éducation a pour sujet tout être humain sans discrimination. Cela s'applique en particulier à l'éducation de base qui, selon l'observation générale 13, s'adresse non pas seulement à ceux « qui n'ont pas reçu d'instruction primaire ou qui ne l'ont pas reçu jusqu'à son terme, mais à tous ceux dont les besoins éducatifs fondamentaux n'ont pas encore été satisfaits » (CDESC, 1999).

Mesurer le droit à l'éducation suppose en premier lieu la définition de son champ (Liechti et Meyer-Bisch, 2003). Celui-ci est donné notamment par l'article 13 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC). Il définit à la fois les principes et les objectifs fondamentaux du droit, de même que les acteurs (sujets et débiteurs du droit) et leurs obligations. Cette étape préalable a mis en lumière le caractère multidimensionnel et interdisciplinaire du droit à l'éducation. La complexité ainsi révélée aurait pu, à première vue, constituer une entrave au processus d'évaluation. Elle en a été, au contraire, un élément central, orientant ainsi le choix des instruments les plus adéquats capables d'appréhender les multiples dimensions du droit, y compris qualitatives.

Ce choix a été opéré par l'ensemble des partenaires lors de la phase introductive de la recherche qui a consisté à tracer l'esquisse d'un premier cadre d'évaluation du droit à l'éducation de base. Il se trouve que l'observation générale sur l'article 13 relatif au droit à l'éducation adopté en 1999 par le Comité des droits économiques, sociaux et culturels, offre à cet égard une grille de lecture du droit tout à fait intéressante (CDESC, 1999). Celle-ci comprend quatre capacités : l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation adéquate et l'accessibilité.

Par leur caractère systémique, ces quatre capacités répondent tout d'abord au principe d'indivisibilité des droits, à savoir, aux interconnexions qui lient le droit à l'éducation à d'autres droits humains : le droit à l'information, le droit à la formation, le droit à la santé ou encore le droit au travail. Elles sont, de plus, conformes à une conception de l'éducation intégrée qui reconnaît une diversité des acteurs, formels et non formels, tous responsables de la mise en œuvre du droit. Elles assurent enfin une cohérence entre les moyens, qu'elles incarnent, et les objectifs du droit à l'éducation de base de qualité pour tous (ÉPT).

L'Éducation pour tous au centre des politiques de lutte contre la pauvreté

Considérée par la communauté internationale comme un levier du développement, l'éducation, *a fortiori*, l'éducation de base, est désormais placée au centre des stratégies internationales de lutte contre la pauvreté : « En tant que droit qui concourt à l'autonomisation de l'individu, l'éducation est le principal outil qui permette à des adultes et à des enfants économiquement et socialement marginalisés de sortir de la pauvreté et de se procurer le moyen de participer pleinement à la vie de leur communauté » (CDESC, 1999). Dès lors, de nombreux objectifs ont été fixés sur le plan

mondial en matière d'accès pour tous à l'éducation. Faisant partie intégrante des politiques de développement soutenues par les différents bailleurs de fonds, des échéanciers impressionnants ont été arrêtés d'ici à 2015. Parmi ceux-ci, on trouve la Déclaration l'ONU du « Millénaire » qui fixe huit objectifs (*Millenium Development Goals*, MDGs⁸). Ces derniers englobent d'une façon générale les domaines couvrant les capacités essentielles au développement humain, dont l'éducation (PNUD, 2003). Deux objectifs y sont consacrés. Le premier vise l'accès universel à un cycle complet d'études primaires d'ici à 2015. Le second prévoit l'élimination des discriminations entre les sexes au niveau des cycles d'études primaires et secondaires, de préférence d'ici à 2005 mais, au plus tard, en 2015.

Ces deux objectifs s'inspirent du cadre d'action adopté par le Forum mondial sur l'Éducation pour tous (ÉPT) en 2000 à Dakar. Ce cadre comprend un ensemble de six objectifs couvrant l'éventail des besoins éducatifs dits fondamentaux au sens donné par la Déclaration de Jomtien en 1990. Il considère ainsi non seulement la scolarisation des enfants et l'élimination des discriminations entre les sexes, mais également toutes les formes d'apprentissage pour les jeunes et les adultes, permettant l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires dans la vie courante. L'objectif en la matière vise l'amélioration de 50 %, d'ici à 2015, des niveaux d'alphabétisation des adultes et, en particulier des femmes, par l'accès équitable aux programmes d'éducation de base et d'éducation permanente.

On le voit, les objectifs principaux arrêtés au niveau mondial en matière d'Éducation pour tous portent en priorité sur la scolarisation primaire universelle, de façon non discriminatoire pour les garçons et les filles et, sur l'alphabétisation des jeunes et des adultes en fonction de la diversité des besoins. Si les priorités fixées en termes de politique publique d'éducation semblent pertinentes en ce sens où elles répondent aux besoins légitimés par le droit, elles posent néanmoins la question de leur cohérence face aux échéanciers fixés. En effet, quelles sont les stratégies définies pour y parvenir, d'une part, et quelles sont les compétences nécessaires à leur réalisation, d'autre part ? Ces questions soulignent l'importance de considérer à la fois les dimensions stratégiques et tactiques du droit à l'éducation pour une juste évaluation de son effectivité. Nous verrons par la suite comment les quatre capacités du système que sont l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation adéquate et l'accessibilité en rendent compte.

Relevons par ailleurs que la question de la dotation financière est souvent considérée comme prioritaire voire comme une condition nécessaire et suffisante à l'atteinte des

⁸ Ils sont le fruit de la Déclaration du millénaire adoptée par l'Assemblée générale de l'ONU en septembre 2000. Ces objectifs, et l'engagement pris par les pays riches et pauvres de les atteindre, ont été énoncés dans le consensus de Monterrey qui s'est dégagé à l'issue de la Conférence des Nations Unies sur le financement du développement, en mars 2002, et réaffirmés lors du sommet mondial sur le développement durable et le lancement du cycle de Doha sur le commerce international. Les 8 objectifs du Millénaire sont les suivants : 1. Réduire la pauvreté et la faim ; 2. et 3. Assurer une éducation primaire pour tous et l'autonomisation des femmes en œuvrant à l'égalité des sexes dans l'éducation ; 4, 5 et 6. Réduire la mortalité infantile, améliorer la santé maternelle et combattre les principales maladies ; 7. assurer la durabilité des ressources écologiques ; 8. renforcer le partenariat entre pays riches et pauvres.

objectifs. Elle est certes une préoccupation majeure, en atteste les divers instruments stratégiques mis en place par les pays et la communauté internationale tels que l'initiative pour alléger l'endettement des pays pauvres et très endettés (PPTE⁹), l'initiative « *Fast Track*¹⁰ » qui entend soutenir le processus de scolarisation primaire universelle par une combinaison de différentes stratégies dont l'amélioration des capacités et l'augmentation des ressources financières, ou encore, l'initiative 20/20¹¹ qui préconise l'octroi de 20 % en moyenne du budget des pays en développement et 20 % de l'aide publique au développement à la prestation de services sociaux de base. Mais la dotation financière ne doit pas pour autant servir de prétexte, hypothéquant ainsi de façon exclusive l'effectivité du droit et ne doit, en aucun cas, occulter les autres capacités du système essentielles à la définition, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques en matière d'éducation de base.

POUR UNE JUSTE ÉVALUATION DU DROIT À L'ÉDUCATION : UNE APPLICATION AU BURKINA FASO

La mesure d'un droit de l'homme est d'abord une question de justice. En recensant les violations et les exclusions, elle révèle les discriminations face au droit et, d'une façon générale, les injustices. Or, celles-ci doivent être combattues avec force comme le souligne la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation auprès de la Commission des droits de l'homme¹². Pour cela, elles doivent être non seulement rendues visibles mais aussi sanctionnées. Nous limiterons ici notre propos à la question de leur mesure en tant que droit à l'information. Il s'agit dès lors de s'intéresser aux conceptions de la justice en tant que systèmes de mesure associés à des systèmes de valeurs, une vision qui constitue certainement un point d'appui important à la critique des injustices et des inégalités (Corcuff, 2000).

Le système de valeurs duquel s'inspire la présente recherche se fonde sur la théorie des capacités telle qu'elle est développée par Amartya Sen (1992). Celle-ci dépasse l'alternative justice des moyens/justice des résultats. L'essence de la justice ne repose ni sur l'égalité des moyens (ressources) ni sur l'égalité des résultats (niveau de bien-être) mais sur l'égalité des capacités ou « capabilité » des individus à transformer des moyens en résultats conformes à leurs conceptions de la vie (Généreux, 2001 : 114). On peut affirmer aujourd'hui que la liberté réelle de concevoir, de choisir et de vivre sa vie constitue la base d'une vision dominante bien que celle-ci pose un certain nombre de questions. En effet, la liste des capacités fondamentales à répartir de façon égale, leur ordre de priorité et leur évaluation sont autant de questions auxquelles seul un débat démocratique est à même d'apporter des éléments de réponse.

⁹ L'initiative PPTE a pour objectif d'éviter que le poids élevé de la dette et des charges de services excessives compromettent les efforts d'ajustement et de réforme.

¹⁰ *Fast Track Initiative* (FTI) a été lancée par la Banque mondiale à la suite de l'adoption du cadre EPT de Dakar.

¹¹ Soutenue par le PNUD, l'Unesco, la Banque mondiale, l'OMS, l'Unicef et l'UNFPA.

¹² D'après le rapport 2003 de la Rapporteuse spéciale sur le droit à l'éducation, Mme Katarina Tomasevski, auprès de la Commission des droits de l'homme, cinquante neuvième session, janvier 2003, § 23.

Dans le cadre d'un mandat de la Direction du développement et de la coopération suisse (2001-2005¹³), l'Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH) de l'université de Fribourg a initié sous la coordination de l'Association pour la promotion de l'éducation non formelle (APENF¹⁴), un travail de recherche interdisciplinaire¹⁵. Ce travail a conduit à l'élaboration d'un « tableau de bord de l'Éducation pour tous » au Burkina Faso, conçu en référence au cadre conceptuel donné par l'observation générale 13, lequel retient quatre capacités : l'acceptabilité, l'adaptabilité, la dotation adéquate et l'accessibilité. Ce cadre est nommé par la suite le modèle des quatre « A ».

Une approche participative et systémique

Le tableau de bord du droit à l'éducation au Burkina Faso est orienté en priorité vers les personnes : sujets, bénéficiaires et responsables de la réalisation du droit et vers les institutions qui sont à leur service. Il a été construit et validé par les différents acteurs du système éducatif représentés au sein d'un groupe de pilotage. Ce groupe de pilotage a permis de maintenir la visibilité de chaque sous-système, formel et non formel, car ils sont complémentaires et doivent se renforcer mutuellement. Cependant, on observe que le sous-système non formel est souvent dilué dans le formel en raison du manque d'outils pertinents permettant d'évaluer les différents programmes de façon spécifique mais aussi dans une perspective comparative. C'est le cas dans le cadre du suivi/évaluation du Plan Décennal de Développement de l'Éducation de Base (PDDEB) au Burkina Faso¹⁶. Les indicateurs officiellement retenus font la part belle au formel au détriment du non formel (3 indicateurs seulement sur une soixantaine portent sur le non formel, le reste traitant du formel).

Ainsi, le tableau de bord du droit à l'éducation couvre le système éducatif dans son ensemble, comprenant le système formel et non formel d'éducation. Ce dernier concerne l'ensemble des activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un

¹³ La recherche a connu trois temps forts: une phase introductive de lancement de la recherche et du partenariat (2001-2002), une deuxième phase de validation du tableau de bord du droit à l'éducation et de construction des indicateurs (2002-2003) et, enfin, une troisième phase de sélection des indicateurs, de collecte des données et de rédaction des commentaires y relatifs (2003-2005).

¹⁴ Structure responsable du Groupe de travail sur l'éducation non formelle, au sein de l'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique).

¹⁵ Réalisée par un « comité de pilotage » scientifique composé d'experts en éducation des coopérations suisse, néerlandaise, française et canadienne, de personnes qualifiées en charge du secrétariat permanent du Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB), d'un statisticien de l'Institut national de la statistique et de la démographie (INSD), et de chercheurs de l'IIEDH, de l'Institut de recherche pour le développement (IRD, France) et de l'Institut de recherche des sciences de la société (INSS) du Burkina Faso.

¹⁶ Les principaux documents de référence en matière d'éducation de base au Burkina Faso sont la loi d'orientation sur l'éducation (LO, 1996) et le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB, 2001-2010). Le Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP, initiative PPTTE renforcée – FTI), initié en l'an 2000, fait également office de cadre référentiel sachant toutefois qu'il se subordonne à celui fixé préalablement par le PDDEB. La plupart des données utilisées pour le suivi du PDDEB sont issues des sources officielles établies par les services statistiques des administrations centrales et décentralisées (DPEBA) relevant du ministère de l'Enseignement de base et de l'alphabétisation.

cadre non scolaire¹⁷, reconnues officiellement. Le tableau de bord compte 52 indicateurs pour l'ensemble du système éducatif dont 47 sont documentés et commentés de façon détaillée. Les indicateurs sont répartis selon les quatre capacités du modèle des 4 « A ».

La construction d'indicateurs ne doit pas se réduire à un simple exercice d'évaluation du système éducatif, mais doit traduire véritablement les attentes et les demandes des acteurs pour une plus grande effectivité du droit à l'Éducation pour tous. Pour cela, il est nécessaire que la recherche repose sur un partenariat entre chercheurs et différents acteurs du système directement impliqués dans son évaluation. Aussi, les quatre capacités ont été définies par le groupe de pilotage de la recherche au sein duquel sont représentés différents acteurs du système éducatif formel et non formel, enseignants et planificateurs de l'éducation de base, et des chercheurs de différentes disciplines. Elles forment un ensemble cohérent reposant sur différentes valeurs interconnectées mais distinctes les unes des autres. Ces valeurs ne peuvent pas se substituer les unes aux autres car chacune contribue à garantir un seuil minimal en-dessous duquel la dignité humaine est atteinte.

L'acceptabilité et l'adaptabilité du système éducatif désignent les rapports entre le système éducatif et son milieu. La première définit plus particulièrement la légitimité démocratique : la pertinence par rapport au droit à l'éducation compris dans l'ensemble des droits humains. Elle est le développement de valeurs que les acteurs doivent constamment contrôler et s'approprier au sein d'un espace public auquel ils peuvent tous participer.

L'*acceptabilité* s'attache d'une façon générale à la forme et au contenu de l'enseignement. Autrement dit, il s'agit de comprendre en quoi le système éducatif contribue au « plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité, au respect des droits fondamentaux de la personne¹⁸ ? » Quelle forme et quel contenu éducatifs, y compris les programmes scolaires et les méthodes pédagogiques, confèrent aux individus la capacité de jouer un rôle utile dans une société démocratique ? La structure et le fonctionnement du système comprenant les institutions, les associations, les communautés et les individus répondent-ils aux besoins exprimés ?

Quant à l'*adaptabilité*, elle traduit la dynamique fonctionnelle du système à savoir sa capacité à mobiliser tous les acteurs pour une meilleure adéquation des moyens aux objectifs. Elle préserve ainsi la cohérence du système (cf. schéma *infra*). Il faut relever que l'adaptabilité ne concerne pas seulement le fonctionnement des institutions mais la capacité des individus, formateurs et apprenants, à exercer leurs rôles dans la réalisation des objectifs fixés. Les valeurs qui la définissent comprennent ainsi, pour ne citer que les principales, la prise en compte des besoins des apprenants à la définition des programmes, tant au niveau du contenu et que dans la gestion du calendrier, l'existence d'une offre éducative diversifiée

¹⁷ Par secteur non formel, on entend ici « toutes les activités d'éducation et de formation structurées et organisées dans un cadre non scolaire » (Loi d'orientation de l'éducation, 1996). Ces structures s'adressent à toutes personnes, enfants, adolescents et adultes dont les « besoins éducatifs fondamentaux », tels qu'ils ont été définis à Jomtien, n'ont pas été encore satisfaits (CDESC, 1999).

¹⁸ § 1^{er}, art.13, Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.

par l'existence d'innovations éducatives, l'acquisition de réelles connaissances de base et enfin la diffusion d'une information adéquate auprès de la population concernée.

En ce qui concerne les capacités de la dotation adéquate et de l'accessibilité, elles désignent la disponibilité des ressources ou les richesses du système lui-même dans sa capacité d'intégrer toutes les personnes et toutes les dimensions du développement. La *dotation adéquate* met l'accent sur la diversité des ressources humaines¹⁹ et non humaines, afin de repérer quand il y a richesse : la variété, la qualité et la quantité de la dotation bien utilisée définissent l'efficacité du système (moyens et résultats). En outre, afin que les moyens du système constituent de véritables ressources, il est important de réaliser l'adéquation entre les ressources humaines et non humaines (par exemple, existence de cantines, existence de montres pour apprendre à lire l'heure, etc.).

Enfin, *l'accessibilité* doit permettre à tous les acteurs, en fonction de la diversité de leur situation, d'utiliser le système en y participant de façon à en réaliser les objectifs, ce qui définit son efficacité (objectifs et résultats). Outre la santé et la nutrition des apprenants, qui est la condition de leur accès à l'école ou au centre d'alphabétisation, on distingue l'accessibilité :

- sociale et culturelle : il s'agit d'assurer l'accès de toutes et de tous quelles que soient les conditions sociales et les appartenances culturelles ;
- spatiale : elle s'évalue en termes de capacité d'accueil, de proximité et de non-présence d'obstacles soit de sécurité de l'accès ;
- économique : il s'agit de prendre en compte non seulement les coûts effectifs de l'éducation, mais aussi le manque à gagner.

Les quatre capacités vs les logiques de pertinence, de cohérence, d'efficacité et d'efficacé du système d'éducation de base

Comme cela a été souligné, l'intérêt de considérer quatre capacités du système répond avant tout à la contrainte méthodologique d'adéquation des outils d'évaluation à la nature de l'objet étudié. Le tableau de bord du droit à l'éducation de base ainsi élaboré couvre un ensemble de quatre qualités ou capacités du système comme nous venons de le voir :

- Le système est-il acceptable par les populations ? Est-on d'accord sur la nature de l'éducation ?
- Est-il adaptable aux différents besoins et contextes des élèves et des apprenants ?
- Est-il doté, en personnes et en équipement, d'une façon qui corresponde aux besoins réels ?
- Est-il enfin accessible à la totalité des personnes qui en sont les bénéficiaires ?

¹⁹ Les ressources humaines sont très variées : non seulement les enseignants, mais les parents, familles et communautés sont appelés à collaborer.

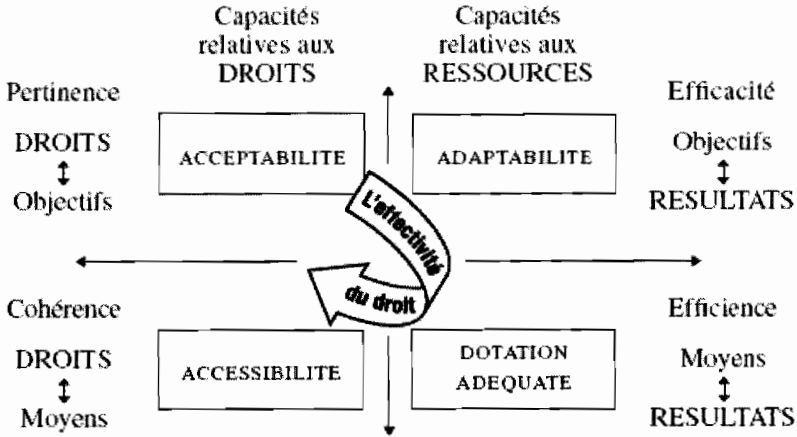
Ces qualités ou capacités du système renseignent de différentes façons sur la pertinence, la cohérence, l'efficacité ou encore l'efficacéité du système. Traditionnellement, ces quatre logiques s'inscrivent dans un processus linéaire d'évaluation considérant, *ex ante*, la pertinence et la cohérence des politiques mettant en correspondance respectivement les objectifs eu égard aux besoins et les moyens eu égard aux objectifs et, *ex post*, leur efficacité et leur efficacéité en fonction des résultats qui sont alors connus. Selon cette même logique linéaire, on recourt parfois également, dans un deuxième temps, à l'analyse d'impact sur la base de l'appréciation de la population.

En tant qu'instruments d'évaluation, les indicateurs sont élaborés de façon à rendre compte des écarts par rapport à un objectif ou une norme dans un espace et une période donnés. En matière de droit à l'éducation, ils devraient être, avant tout, des signaux de la cohérence et de la pertinence de l'action menée en visant la qualité du système et en s'attachant à l'ensemble des acteurs concernés. Ils doivent être les instruments d'une demande sociale considérant les questions relatives à l'équité, à la pluralité des acteurs, à la diversité culturelle et à l'acquisition d'un réel savoir (savoir être, savoir-faire et savoir-vivre ensemble). Or, la plupart des indicateurs conçus dans ce domaine se restreignent généralement aux compétences ou à la fonctionnalité du système relativement à ses résultats. Ce faisant, ils occultent la dimension stratégique liée à la connaissance des besoins par l'exercice de la citoyenneté. Ces aspects constituent pourtant la condition même de la qualité du système.

Ces différentes articulations sont illustrées par le schéma récapitulatif ci-dessous. On retrouve ainsi, dans le sens vertical, la double dimension qui vient d'être citée. D'un côté, la dimension stratégique rend compte de la pertinence du système par l'analyse de son acceptabilité. Elle touche également l'adaptabilité du système qui garantit la cohérence entre les moyens et les objectifs de l'Éducation pour tous. De l'autre, la dimension tactique relève des compétences du système qui s'apprécient en fonction de son accessibilité et de sa dotation adéquate. Elle traduit, selon une logique économique, l'utilité ou la fonctionnalité du système pour l'usager. Le schéma le démontre bien, la construction d'indicateurs du droit à l'éducation de base reposant sur les quatre capacités du système permet a priori d'englober les dimensions à la fois stratégiques et tactiques du droit essentielles à son efficacité.

Quant à la lecture horizontale, elle fait resurgir des couplages différents entre les capacités en fonction des quatre logiques de l'évaluation précitées. Selon ce schéma, on s'aperçoit que l'acceptabilité du système conditionne non seulement sa pertinence mais également son efficacité. Il en va de même pour l'accessibilité. En réalité, il n'est pas surprenant de constater que la capacité du système à atteindre l'objectif d'éducation de base de qualité pour tous dépend fortement d'une juste interprétation des besoins et des attentes comme cela a d'ailleurs été mentionné à maintes reprises. Ce qui toutefois mérite d'être relevé ici est que, conformément aux principes méthodologiques énoncés préalablement, l'information se fait en boucle assurant ainsi une utilisation conforme aux objectifs de l'indication et par là même une juste évaluation du droit. De la même manière, en ce qui concerne, sur le plan horizontal, les capacités de l'adaptabilité et de la dotation

adéquate, l'efficacité du système ne peut dépendre que de la façon dont a été préservée la cohérence entre ses moyens et ses objectifs.



Le tableau de bord comme instrument de l'effectivité du droit : l'exemple du Burkina Faso

Comprenant 52 indicateurs (tableau en fin de texte), dont 13 relatifs à l'acceptabilité, 15 à l'adaptabilité, 14 à la dotation adéquate et 10 à l'accessibilité du système²⁰, le tableau de bord du droit à l'éducation de base élaboré au Burkina Faso devrait constituer un outil aux fonctionnalités multiples.

Le comité de pilotage, impliqué tout au long du processus de construction des indicateurs, a pris soin de veiller à ce que l'opérationnalité du tableau reste constamment dans la ligne de mire (Liechti et Meyer-Bisch, 2003).

Par la définition des principes de la recherche et le choix de la méthode qui couvrent ainsi un champ large de compétences et de qualités du système éducatif, le tableau de bord doit mettre en lumière les dynamiques et les dysfonctionnements du système afin d'assurer en fin de compte le droit à l'éducation de base de qualité pour tous. L'effectivité du droit dépend par conséquent des quatre capacités du système qui s'exercent simultanément et en interconnexion (cf. schéma). En tant qu'instrument de mesure du droit à l'éducation de base, le tableau de bord revêt différentes fonctions. Il est à la fois :

²⁰ Les indicateurs sont eux-mêmes répartis de façon équitable sur les secteurs formels et non formels d'éducation.

- un **signal d'alerte** ou un **outil d'observation** du système : il doit relever les dysfonctionnements du système éducatif. Autrement dit, il doit servir de guide pour les actions ÉPT ;
- un **indicateur du progrès** ou un **outil de développement** : il doit mettre en lumière les dynamiques du système éducatif vers une plus grande effectivité du droit ;
- un **outil de gouvernance** : il est un instrument du dialogue social et démocratique permettant d'orienter les politiques et le financement. Pour cela, il doit impliquer les différents acteurs dans sa formulation et son utilisation ;
- un **outil de comparaison** : la comparabilité temporelle des données est essentielle à la mesure de l'évolution du degré d'effectivité du droit en mettant au jour le progrès. La comparabilité spatiale des données doit être renforcée chaque fois que cela est possible.

La construction du tableau de bord a démarré en novembre 2001 et s'est achevée en 2004 avec la rédaction des commentaires détaillés par indicateurs. Chaque phase de la recherche a impliqué à la fois un travail de réflexion et un travail de terrain dans certaines provinces. Le dispositif de 52 indicateurs a été conçu tout en respectant l'équilibre entre les données individuelles et institutionnelles, entre les données des systèmes formel et non formel.

Tableau 1 : Répartition des indicateurs par capacité et par secteur (nombre d'indicateurs entre parenthèses)

Indicateurs \ Capacité	Formel (F)	Non Formel (NF)	F – NF désagrégé	F – NF ensemble	Nombre total d'indicateurs
ACCÉPTABILITÉ	2.7 / 3.1 / 3.2 / 3.4 (4)	3.3 (1)	2.1 / 2.2 / 2.3 / 2.4 / 3.5 (5)	1 / 2.5 / 2.6 (3)	(13)
ADAPTABILITÉ	1.1 / 1.2 / 2.2 / 2.4 / 3.4 / 3.6 (6)	2.3 / 3.3 / 4.2 (3)	3.1 / 3.2 / 3.5 (3)	1.3 / 2.1 / 4.1 (3)	(15)
DOTATION ADEQUATE	1.2 / 1.3 / 1.4 / 1.5 / 1.7 (5)	2.6 / 2.7 (2)	1.6 / 2.1 / 2.2 / 2.3 / 2.4 / 2.5 (6)	1.1 (1)	(14)
ACCESSIBILITÉ	1.1.2 / 1.2.3 / 1.2.4 / 1.3.1 / 1.3.2 (5)	1.2.1 / 1.2.2 / 1.3.3 (3)	1.1.1 / 1.1.3 (2)	(0)	(10)
Nombre total d'indicateurs	(20)	(9)	(16)	(7)	(52)

Le dispositif de 52 indicateurs se répartit de manière relativement égale entre les 4 capacités du système. Néanmoins, on constate qu'un nombre important d'indicateurs portent sur les valeurs relatives à l'acceptabilité et l'adaptabilité du système ; ce qui répond à la volonté délibérée des partenaires d'accorder une priorité à ces deux capacités.

Pour ce qui concerne la répartition des indicateurs en fonction des systèmes formel et non formel d'éducation, on distingue quatre catégories. Les deux premières portent sur les indicateurs spécifiques à chaque secteur : formel (20 indicateurs) et non formel (9 indicateurs). Les deux autres concernent les indicateurs communs aux deux secteurs selon si les indicateurs sont désagrégés (16 indicateurs) ou non (7 indicateurs). Ces différentes catégories mettent en exergue deux aspects fondamentaux de la recherche :

- le premier porte sur l'existence d'indicateurs spécifiques au secteur non formel (9 indicateurs). La recherche, qui avait notamment pour but d'intégrer et de valoriser ce type de données, a ainsi démontré qu'il existe des alternatives pertinentes à la seule mesure du taux d'alphabétisation ;
- le second aspect fondamental de la recherche concerne l'utilisation d'indicateurs similaires pour les deux secteurs formel et non formel d'éducation (16 indicateurs). Outre la possibilité de définir des indicateurs spécifiques aux programmes d'alphabétisation et de formation s'adressant aux personnes qui n'ont pas pu bénéficier, ou du moins pas entièrement, d'une scolarité primaire de base, la recherche a montré qu'il existe des voies et des moyens relativement simples d'évaluer ces programmes en utilisant les outils déjà existants pour le secteur formel. Si une adaptation des outils a parfois été nécessaire, il a été prouvé, d'une façon générale, que les indicateurs pouvaient être appliqués de la même façon aux deux secteurs. L'intérêt de cette démarche est double. Elle est, d'une part, peu coûteuse. Elle permet, d'autre part, de procéder à des comparaisons qui peuvent s'avérer utiles pour les deux parties concernées.

CONCLUSION

L'effectivité du droit à l'éducation est un enjeu majeur pour le développement. La construction d'un ensemble d'indicateurs pertinents capables d'en apprécier le degré de réalisation effective concourt au respect, à la mise en œuvre et à la garantie de ce droit. En se basant sur une démarche participative, elle contribue par la même occasion à la création de capacités individuelles et institutionnelles. Elle est en ce sens un exercice de bonne gouvernance essentiel à la définition et à la réorientation des stratégies en matière de politiques éducatives.

Mesurer le droit à l'éducation revient à le saisir dans sa multidimensionnalité en mettant en lumière les écarts par rapport à la norme communément admise, le droit à l'éducation de base de qualité pour tous. À cet effet, il convient d'apprécier l'information en respectant les dimensions à la fois universelles et particulières du droit. Ces dernières sont traduites par les quatre capacités du système garantissant ainsi une juste interprétation des données eu égard à leurs caractéristiques humaines, sociales, historiques, économiques et environnementales. La comparabilité temporelle des données apparaît dès lors comme un critère

essentiel à une juste évaluation du droit. Son corollaire, la comparabilité spatiale, l'est tout autant mais s'avère plus délicate. Le danger réside ici avant tout dans l'amalgame qui pourrait être fait entre pays qui connaissent des réalités très différentes²¹.

Enfin, si l'on conçoit la démesure comme une forme d'injustice, soit la violation des droits fondamentaux de la personne, on peut penser, à l'inverse, la mesure comme une forme achevée de la connaissance garante d'une justice sociale. C'est sur ce principe éthique que repose la vision évoquée de l'égalité ou « capacité » des individus à transformer des moyens en résultats conformes à leurs conceptions de la vie. C'est précisément vers cette finalité que tend l'effectivité du droit à l'éducation de base de qualité pour tous.

BIBLIOGRAPHIE

- ARNSPERGER Christian et VAN PARIJS Philippe, « Éthique économique et sociale », Repères, La Découverte, Paris, 2000, 123 p.
- BORGHI Marco, « De nouveaux indicateurs d'effectivité pour les droits sociaux », in *L'Homme et l'État*, Mélanges offerts par la Faculté de droit de l'université de Fribourg pour Thomas Fleiner, éd. Pr Peter Hänni, Éditions universitaires Fribourg, Suisse, 2003.
- CDSEC – COMITÉ DES DROITS ÉCONOMIQUES, SOCIAUX ET CULTURELS, Observation générale 13 (*General Comment*), Le droit à l'éducation (art.13) : CESCR, 08/12/99, E/C.12/1999/10, vingt et unième session, 15 novembre, 3 décembre 1999.
- CORCUFF Philippe, 2000, *Philosophie politique*, Nathan université, Paris, 128 p.
- ÉPT (ÉDUCATION POUR TOUS), *Bilan à l'an 2000*, Document statistique, Forum consultatif international sur l'Éducation pour tous, Forum mondial de Dakar, 26-28 avril 2000, Sénégal, 2000
- GÉNÉREUX Jacques, 2001 - Les vrais lois de l'économie, Seuil, Paris, 193 p.
- IIEDH (INSTITUT INTERDISCIPLINAIRE D'ÉTHIQUE ET DES DROITS DE L'HOMME) ET APENF (ASSOCIATION POUR LA PROMOTION DE L'ÉDUCATION NON FORMELLE), *La Mesure du droit à l'éducation. Tableau de bord de l'Éducation pour tous au Burkina Faso*, Paris, Karthala, 2005, 153 p.
- LIECHTI Valérie et MEYER-BISCH Patrice (éds), *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation. I. Enjeux et méthodes*, Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH), Document de travail n° 7, avril-mai 2003, Fribourg, 2003, 76 p.
- MARIE Alain (éd.), *L'Afrique des individus. Itinéraires citoyens dans l'Afrique contemporaine : Abidjan, Bamako, Dakar, Niamey*, Karthala, Paris, 1997, 438 p.
- MEYER-BISCH Patrice, *Logiques du droit à l'éducation au sein des droits culturels*, Nations Unies, Conseil économique et social, 29.09.98. E/C.12/1998/17, 1998, 9 p.
- MUCCHIELLI Alex (éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris, 2002, 275 p.
- PERRET Bernard, *L'Évaluation des politiques publiques*, coll. « Repères », La Découverte, Paris, 2001, 124 p.
- PNUD, *Rapport mondial sur le développement humain 2000. Droits de l'homme et développement humain*, De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 2000, 290 p.
- PNUD, *Human Development Report. Millenium Development Goals : A compact among Nations to end Human Poverty*, Oxford University Press, New York, 2003, 368 p.
- SEN Amartya, *Inequality reexamined*, Oxford University Press, Oxford, 1992, 207 p.
- SEN Amartya, *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*, Odile Jacob, Paris, 2000, 356 p.

²¹ Il serait préférable de s'attacher à des comparaisons intra-régionales selon la classification faite par le comité EPT (2000). Elle compte huit régions dans une fourchette allant de 9 à 45 : 1) Afrique subsaharienne (45 pays), 2) Amérique du Nord et Europe de l'Ouest (26 pays), 3) Amérique latine et Caraïbes (41 pays), 4) Asie centrale (9 pays), 5) Asie de l'Est et Pacifique (12 pays), 6) Asie occidentale et du Sud (9 pays), 7) États arabes et Afrique du Nord (20 pays) et enfin 8) Europe centrale et de l'Est (20 pays).

	VALEURS	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
ACCEPTABILITÉ	1/ Appropriation du droit Définition des valeurs et des objectifs, clarté et respect des règles institutionnelles eu égard au droit à l'éducation.	1/ a) Est-ce que le droit à l'éducation de base est inscrit dans la constitution ? (1/4) b) Est-ce que le droit à l'éducation de base est intégré dans les bases légales du système éducatif dans ses différentes composantes ? (1/4) c) Existe-t-il des voies de recours pour son application ? (1/4) d) Est-ce que le droit dans ses différentes composantes est pris en compte dans le PDDEB ? (1/4)
	2/ Participation à la définition et à la mise en œuvre des politiques. Reconnaissance de la diversité des acteur(e)s, de la nécessité de leurs interventions et de leurs interactions.	2.1 Part du financement sur ressources propres de l'état pour l'éducation de base dans le PIB.
		2.2 Part des financements extérieurs publics pour l'éducation de base dans le PIB.
		2.3 Part des financements extérieurs non gouvernementaux pour l'éducation de base dans le PIB.
		2.4 Existence ou non de structure fonctionnelle de concertation et de coordination des acteur(e)s.
		2.5 Est-ce que le suivi et la mise en œuvre du programme d'éducation font intervenir les différent(e)s acteur(e)s?
		2.6 Existence ou non de dispositifs fonctionnels d'évaluation des politiques publiques en matière d'éducation de base?
		2.7 Pourcentage d'écoles avec une association des parents d'élèves active.
	3/ Exercice des libertés dans la diversité culturelle et sociale : <ul style="list-style-type: none"> • Liberté de choix des établissements, langue, religion ; • Droit des enfants et des apprenant(e)s ; • Liberté académique ; • Pertinence, ouverture et équilibre des programmes. 	3.1 Pourcentage d'écoles où les langues nationales sont intégrées à l'enseignement.
		3.2 Pourcentage des effectifs scolarisés dans des écoles confessionnelles reconnues.
3.3 Pourcentage de centres d'alphabétisation incluant des activités génératrices de revenus pour les apprenant(e)s.		
3.4 Pourcentage d'écoles disposant d'une trousse de premiers secours.		
3.5 Existence ou non d'un cadre fonctionnel d'expression de la satisfaction des apprenant(e)s, des enseignant(e)s et des parents.		

	VALEURS	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
ADAPTABILITE	1/ Engagement des acteur(e)s : apprenant(e)s, formateurs/trices et institutions. Capacité d'utilisation des crédits alloués ou degré de mobilisation des ressources existantes.	1.1 Ratio nombre d'enfants en âge d'être scolarisés (7 à 12 ans) par enseignant(e).
		1.2 Nombre moyen d'heures d'enseignement effectif par an.
		1.3 Taux d'engagement des financements obtenus dans le cadre du PDDEB.
	2/ Diversité du système : <ul style="list-style-type: none"> • Diversité des filières de formation ; • Opportunités d'insertion ; • Valorisation des acquis. 	2.1 Pourcentage des apprenant(e)s inscrit(e)s dans des innovations éducatives. ¹
		2.2 Pourcentage des élèves scolarisés en multigrade.
		2.3 Nombre d'apprenant(e)s inscrit(e)s en cours du soir.
		2.4 Proportion des enfants de 10 à 12 ans jamais scolarisés.
	3/ Connaissance des résultats : <ul style="list-style-type: none"> • Efficacité interne et externe ; • Évolution ; • Résultats. 	3.1 Taux d'abandon (F) ² et taux de déperdition (NF) ³ .
		3.2 Test de niveau en mathématiques et en français en CM1 (F) et degré de connaissances de base (NF).
		3.3 Taux d'alphabétisation pour la population âgée de 10 ans et plus n'étant pas ou n'ayant pas été scolarisée.
		3.4 Dynamique du TBS ⁴ par rapport au TBA ⁵ (TBS/TBA).
		3.5 Taux de réussite aux examens (CEP (F) ou certificat d'alphabétisation (NF)).
		3.6 Taux d'achèvement du primaire selon le sexe.
	4/ Circulation d'une information adéquate.	4.1 Nombre de radios incluant l'éducation de base dans leur grille de programme.
		4.2 Pourcentage de centres d'alphabétisation organisant des clubs de lecture ou d'écriture.

¹ Centre d'éducation de base non formel (CEBNF), écoles satellites, centres Banma Nuara (Assoc. Tin Tua), centres jeunes, écoles bilingues, ECOM (écoles communautaires)

² Mesure les exclus du cycle primaire du système formel d'éducation (F)

³ Mesure les échecs et les abandons pour chacune des deux années de formation (Ai et FCB) du système non formel d'éducation de base (NF)

⁴ Taux brut de scolarisation

⁵ Taux brut d'admission

	VALEURS	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES
DOTATION ADÉQUATE	1/ Ressources humaines : <ul style="list-style-type: none"> • Apprenant(e)s ; • Enseignant(e)s ; • Formateurs/trices ; • Inspecteurs/trices. 	1.1 Pourcentage d'enfants malnutris à 4 ans.
		1.2 Taux nets de scolarisation de la population handicapée ou non.
		1.3 Pourcentage d'enseignant(e)s ayant un logement administratif en bon état.
		1.4 Pourcentage d'enseignant(e)s ayant au moins le Certificat élémentaire d'aptitude pédagogique (CEAP) ou équivalent.
		1.5 A/ Taux de participation annuel des enseignant(e)s au Groupe d'Animation Pédagogique (GAP). B/ Taux de participation annuel des enseignant(e)s aux conférences pédagogiques. C/ Taux de participation annuel des enseignant(e)s aux autres formations (recyclage).
		1.6 Ratio écoles et centres d'alphabétisation / personnel d'encadrement pédagogique ⁶ (F) ou superviseur (NF).
		1.7 Nombre de classes restées sans enseignant(e) moins deux mois consécutifs dans l'année.
		2/ Ressources non humaines : <p>A/ financières :</p> <ul style="list-style-type: none"> • diversité ; • durabilité ; • conditionnalité. <p>B/ infrastructures :</p> <ul style="list-style-type: none"> • bâtiments sécurisés ; • équipement minimal ; • environnement lettré, aménagé et sain ; • matériel pédagogique.
	2.2 Taux d'équipement des écoles et des centres d'alpha en eau, cantines et latrines.	
	2.3 Pourcentage de salles de classe et de centres d'alpha construits en matériaux définitifs et en bon état.	
	2.4 Pourcentage de salles de classe et de centres d'alpha ayant l'équipement nécessaire (tableaux noirs, tables bancs, bureaux, avec ou sans armoire, placard ou malle).	
	2.5 Pourcentage des élèves et des apprenant(e)s ayant un manuel de lecture et de calcul.	
	2.6 Pourcentage de centres d'alpha ayant accès à une bibliothèque ou un centre de ressources.	
	2.7 Pourcentage de centres d'alphabétisation ayant une structure d'accueil de la petite enfance.	

⁶ Instituteur principal (IP), inspecteurs et conseillers pédagogiques.

⁷ PDDEB.

	VALEURS	INDICATEURS ET INFORMATIONS PERTINENTES	
ACCESSIBILITE	<p>Non-discrimination :</p> <p>Mesures de lutte et de soutien :</p> <ul style="list-style-type: none"> • à l'entrée ; • à l'intérieur ; • à l'extérieur. 	1.1 Sociale et culturelle	1.1.1 Pourcentage de femmes enseignantes (F) et de formatrices (NF).
			1.1.2 Indice de parité TNS ⁶ fille / garçon.
			1.1.3 Rapport taux de déperdition (NF) ⁹ et d'abandon (F) fille / garçon.
		1.2 Spatiale	1.2.1 Ratio nombre de centres FCB ¹⁰ sur nombre de centres AI ¹¹ .
			1.2.2 Taux d'accroissement annuel du nombre d'inscrits en AI et en FCB.
			1.2.3 Pourcentage de la population scolarisable qui se trouve à + de 2,5 km d'une école.
			1.2.4 Rapport TBS chef-lieu et reste de province, urbain / rural.
		1.3 Économique	1.3.1 TNS selon le statut familial de l'enfant.
			1.3.2 Part du coût moyen de la scolarisation dans les dépenses totales annuelles des ménages (dans l'hypothèse d'une scolarisation de tous les enfants). ¹²
			1.3.3 Part du coût moyen d'alphabétisation ¹³ dans les dépenses totales annuelles des ménages (dans l'hypothèse d'une alphabétisation de tous les membres du ménage âgés de 15 à 44 ans non encore alphabétisés).

⁶ Taux net de scolarisation.

⁹ Mesure les abandons et les échecs.

¹⁰ Formation de Base Complémentaire (2^e année).

¹¹ Alphabétisation Initiale (1^{re} année).

¹² Le coût moyen correspond ici aux frais de scolarisation d'un enfant à la charge du ménage multiplié par le nombre moyen d'enfants en âge d'être scolarisés. Les dépenses correspondent aux dépenses monétaires et sont déclinées par quintile. Le coût moyen supporté par les ménages est calculé sur la base du paquet minimum et des différentes cotisations. Pour chaque classe, un paquet minimum de fournitures scolaires est nécessaire à l'élève pour démarrer son année scolaire. Ce paquet varie selon les réalités locales et prend en compte les fournitures qu'il faut nécessairement à un élève d'une classe donnée pour suivre les cours dans des conditions acceptables pendant toute l'année. Il est défini par les enseignant(e)s. Ce qui fait que son contenu n'est pas toujours uniforme pour chacune des classes et des enseignant(e)s d'un même niveau (classe).

¹³ Ce coût comprend le montant des frais à charge de l'apprenant(e) multiplié par le nombre de personnes de 15-44 ans n'ayant jamais été scolarisées ou non alphabétisées par ménage.

POSTFACE

UNIVERSALITÉ DU DROIT À L'ÉDUCATION DANS SA DIVERSITÉ CULTURELLE

Patrice MEYER-BISCH

*Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme (IIEDH),
Chaire Unesco pour les droits de l'homme et la démocratie,
Observatoire de la diversité et des droits culturels, université de Fribourg (Suisse)*

Que retenir de cette récolte riche de la diversité des milieux et des approches ? Chacun y trouvera de quoi poursuivre ses analyses et ses engagements tant le domaine est varié. En postface, il semble tout juste opportun de s'interroger sur la poursuite de la démarche engagée et de considérer à quel point la diversité des expériences rend caduques les approches Nord/Sud et autres simplifications. Les comparaisons sont fructueuses car elles tracent des chemins de traverse que nous parcourons, dès l'introduction, avec les questions générales du droit à l'éducation, de l'équité, de la légitimité des pratiques, des missions et des évaluations dans le respect de la diversité des milieux culturels. Il n'y a pas deux mondes mais une multiplicité, avec beaucoup de cicatrices et beaucoup d'espoir. L'effectivité du droit à l'éducation est le premier domaine dans lequel nous sommes tous démunis, tous trop pauvres en culture, toujours dans la nécessité d'apprendre les uns des autres. Alors, maintenant que la diversité culturelle a été reconnue comme un enjeu politique de premier plan, comme la première ressource à préserver et à valoriser pour assurer un droit à l'éducation bien adapté pour tous, comment interpréter les vieux clivages, les oppositions qui « extrapolent » à partir de pôles d'apparence géographique, Nord/Sud, Occident/... sans Orient défini ? Sont-elles seulement le reliquat d'un clivage géopolitique qu'on souhaite voir continuer de disparaître ? Le mal est plus profond.

Que cachent les « fossés polarisés », Nord/Sud, Occident/autres ?

Certes, il n'est pas possible de négliger les « fossés », qu'ils soient numériques, technologiques, ou plus généralement ceux que tracent les disparités de moyens, de revenus pour les enseignants et les familles. Ces fossés sont certes d'inégales importances mais ils sont tous scandaleux ; on ne le dira jamais assez. Si tant d'enfants ne sont pas scolarisés, ce

n'est pas à cause d'une pauvreté fatale et d'un sous-développement endémique. La pauvreté n'est pas un état mais une violence, une privation de droits ; c'est le résultat d'une injustice et d'une indifférence politiques continues. Visiblement, les principaux détenteurs de pouvoirs ne tiennent pas vraiment à ce que ces enfants soient adéquatement scolarisés, alors qu'ils pourtant sont les premières ressources du développement. L'autre explication est qu'ils ne savent pas comment faire. Il y a des deux. Au moment où nous célébrons le 20^e anniversaire de la Convention sur les droits de l'enfant, et au-delà des déclarations sur la primauté des enfants, force est de constater que le monde de demain reproduira en grande partie les discriminations actuelles. Les populations riches ne vont pas partager, elles continueront de faire exactement le contraire, par impuissance et désorganisation et/ou volontairement. Nous pouvons espérer corriger quelques-unes des injustices les plus criantes; nous introduirons ici et là plus de rationalité et de justice, mais notre monde ne fera guère plus: il n'a pas cette capacité de changement rapide. Il ne sera pas moins cruel, nous n'avons pas le droit de nous leurrer ni de leurrer nos enfants. Les promesses du millénaire, dans leur ensemble, ne peuvent pas être tenues, car nous n'en prenons pas les moyens. Le constat est amer, mais comment pouvons-nous expliquer autrement la permanence du scandale ? Ne pas scolariser des populations entières d'enfants, ou les scolariser dans une langue autre que la leur, c'est s'assurer de l'aliénation de la population de demain, tout en maintenant dans la honte les parents d'aujourd'hui. On fait, au moins, une *violence double* : on atteint le principe de la filiation en y imprimant les stigmates qui « justifient » les discriminations d'aujourd'hui et de demain. Qu'est-ce qu'un père, une mère, une communauté dont les enfants sont humiliés ? Que peut devenir un enfant dont la filiation est publiquement dénigrée ? Le principe des discriminations multiples est installé là où il fait le plus de dégâts, au cœur du lien social et parental. *C'est le grand gâchis*, en termes de dignité humaine et en termes économiques.

Ce n'est pas du pessimisme : la lutte pour les droits de l'homme n'a jamais progressé lorsqu'elle a cru trop facilement en un monde meilleur, mais seulement lorsqu'elle s'est fondée sur la conviction si souvent vérifiée que le pire est toujours possible, souvent probable, et que la seule façon de l'éviter est de le prévenir : le déceler, le déconstruire par la démonstration et le dénoncer publiquement en présentant d'autres voies, mieux fondées, pas seulement dans l'idéal avec pour l'éducation la meilleure possible, mais sur l'effectivité d'un droit pour tous. À ce prix, mais à ce prix seulement, un progrès est envisageable. Là est l'importance cruciale des observations comparées telles que celles qui sont rassemblées dans ce volume aux fin d'analyse.

À quel surcroît de clairvoyance pouvons-nous donc aujourd'hui contribuer ? En observant et dégagant concrètement l'universalité du droit à l'éducation et la puissance de développement qu'il recèle au cœur de l'ensemble des droits de l'homme. Les « fossés polarisés », Nord/Sud, ou Occident/Ailleurs mal situés, sont des leurres à déconstruire. D'un côté se trouvent ceux qui ont les moyens et vivent plus ou moins en gouvernance démocratique, de l'autre ceux qui manquent de ressources, survivent en régimes autoritaires et corrompus, et surtout qui ne savent pas car ils sont en retard, « sous développés », « moins avancés », « en transition », par rapport aux régimes plus performants parce que plus rationnels. On n'ose plus dire aussi ouvertement « mieux civilisés », mais c'est encore ça. Bref, en éducation comme en alimentation ou en santé, la tentation reste

grande de traiter de la production de biens répondant à des besoins classés en primaires, secondaires et tertiaires, et non en termes d'effectivité de droits de l'homme, c'est-à-dire de développement de capacités. On pense qu'en multipliant les salles de classes, les postes d'instituteurs, on atteindra des objectifs fixés à peu près dans les mêmes termes qu'on le ferait pour une production industrielle ou artisanale. Les fossés mal polarisés désignent en fait les illusions enfermées derrière le mur construit entre ceux qui se croient riches en culture et ceux qu'ils croient pauvres.

Le droit à l'éducation est un droit culturel

La prise en compte de la diversité culturelle remet les hommes et leurs ressources culturelles au cœur des politiques, à condition d'y chercher et d'y découvrir la valeur universelle d'un droit de l'homme, plus spécifiquement, d'un droit culturel.

Dans une approche du développement humain basée sur l'effectivité des droits de l'homme, il en va en effet tout autrement :

- ce sont les personnes et non les systèmes qui sont au centre des préoccupations ;
- il est fait confiance dans les capacités des personnes, elles-mêmes acteurs de leurs droits et non pas soumises à des déterminismes, ces capacités sont à respecter et à renforcer au besoin ;
- ces capacités sont cependant multidimensionnelles et l'effectivité de chaque droit s'inscrit dans des systèmes sociaux complexes, le droit à l'éducation est intimement lié à tous les autres droits de l'homme, notamment santé et alimentation, liberté d'expression et participation à la vie culturelle ;
- nous sommes tous en situation de connaissance insuffisante et avons grand besoin de comparer nos expériences pour définir les obligations interactives de tous les acteurs concernés, pas seulement les États.

Il convient aujourd'hui de déployer l'interprétation du droit à l'éducation à sa place dans le système des droits de l'homme interdépendants, c'est-à-dire en tant que droit culturel avec le droit de participer à la vie culturelle (Déclaration universelle des droits de l'homme, article 26). Il faut aussi le lier au droit à une information adéquate, car formation et information sont liées. Dans cette perspective, on peut estimer qu'une *éducation de qualité* est celle qui donne accès à l'exercice de tous les droits de l'homme. C'est concret, fonctionnel et légitime. L'éducation à l'alimentation ou à la santé, par exemple, ne se limite pas à des leçons de biologie élémentaire et d'hygiène, mais elle inclut la prise de conscience des dimensions culturelles et sociales, ainsi que des droits, des libertés d'interprétation et des responsabilités à l'égard de soi et des autres dans des systèmes complexes : si l'Européen et l'Américain notamment ne connaissent pas l'empreinte écologique d'un kilo de viande par rapport à un kilo de protéines végétales, s'ils n'ont pas une idée des questions posées par la malnutrition dans le monde, on n'est pas près de participer à des changements significatifs. *L'éducation est*

une formation culturelle, une appropriation des savoirs nécessaires à l'exercice de ses autres droits et responsabilités, et à la construction de son identité¹.

Les droits culturels désignent les droits et libertés pour une personne, seule ou en commun, de choisir et d'exprimer son identité ; cela implique les capacités d'accéder aux références culturelles, comme à autant de ressources qui sont nécessaires à son processus d'identification. Ils sont essentiels au développement et à la paix. La thèse développée lors d'un colloque réalisé en 2007 à l'université de Nouakchott et intitulé « Droits culturels et traitement des violences » est que les questions d'identité, notamment d'humiliation identitaire, sont un des facteurs principaux de violence, avant, pendant et après². « Bon nombre de conflits ou d'actes barbares sont alimentés par l'illusion d'une identité unique, qui ne peut faire l'objet d'un choix. L'art de distiller la haine se cache bien souvent derrière le pouvoir quasi magique d'une identité prétendument dominante qui étouffe les autres possibilités d'affiliation et dont les dehors belliqueux inhibent les sentiments de bienveillance et de compassion que nous pourrions éprouver en temps normal³. »

Pour que ces droits, libertés et responsabilités soient effectifs, encore faut-il que les enfants, comme les adultes, aient accès à des *ressources culturelles* de qualité : des savoirs portés par des hommes et contenus dans des œuvres. Un être humain est culturellement pauvre quand il n'a pas pu faire l'expérience de la libération que signifie communiquer par la maîtrise de disciplines culturelles (langues, arts, jeux, sciences, fêtes, repas...). Pour l'enfant, il y a urgence : s'il passe le moment où son être s'éveille le plus, il risque de ne jamais accéder à ses droits, comme pour les autres droits de l'homme. À l'inverse de cette pauvreté, la richesse culturelle – à travers la diversité des milieux culturels – signifie l'expérience variée et répétée de l'étonnement, de l'admiration et de la création partagée, la capacité de tisser des liens avec les autres et tout ce qui compose son environnement. On peut ainsi définir l'effectivité.

L'obligation générale d'observer

Par la recherche et la comparaison des diverses formes d'éducation qui augmentent les capacités des personnes en valorisant les cultures et les territoires, il s'agit de recueillir l'universalité de ce droit de l'homme par l'accueil de sa diversité, ou – ce qui revient au même – de recueillir sa diversité par l'accueil de son universalité.

Cela signifie que la première obligation de tous les acteurs est l'observation. La doctrine qui fait aujourd'hui consensus parmi les experts et analystes des organes onusiens

¹ Voir la définition de ce droit dans la *Déclaration de Fribourg*, art.6. Disponible en plusieurs langues sur le site de l'Observatoire : www.droitsculturels.org : « Toute personne, seule ou en commun, a droit tout au long de son existence, à une éducation et une formation qui, en répondant à ses besoins éducatifs fondamentaux, contribuent au libre et plein développement de son identité culturelle dans le respect des droits d'autrui et de la diversité culturelle. » Déclaration de Fribourg.

² S. Gandolfi, A. Sow, C. Bieger-Merkli, P. Meyer-Bisch, *Droits culturels et traitement des violences*, Paris, 2008, L'Harmattan.

³ Amartya Sen, *Identité et violence*, Paris, 2007, Odile Jacob, p. 16 (*Identity and Violence. The Illusion of Destiny*, 2006, Norton and Company).

de surveillance des traités en matière de droits de l'homme distingue trois types d'obligations des États : *respecter, protéger, assurer*. L'expérience de la diversité culturelle des personnes et de leurs ressources nous enseigne que l'obligation de respecter commence par celle d'*observer*. Celle-ci ne se réduit pas à l'ancienne « obligation négative » (ne pas nuire). C'est l'obligation première de toute autorité démocratique, observer celles et ceux qui sont victimes et qui sont témoins au double sens de ce verbe : observer une situation et observer la loi, ici par la prise en compte des violations et des bonnes pratiques. La première obligation de l'État est, à mon sens, d'assurer que des systèmes d'observation existent et fonctionnent de façon continue avec la participation de tous les acteurs concernés par l'éducation formelle et non formelle. Il convient avant toutes choses d'établir un système permanent de veille, non seulement pour détecter les violations, mais aussi pour repérer et respecter toutes les capacités en présence : *respecter l'envers et l'endroit du droit*.

C'est pourquoi ce volume s'achève sur une contribution consacrée aux indicateurs. Tous les indicateurs renvoient aux personnes qui apprennent, dans les deux sens du mot : l'acte d'éducation n'existe que dans la réciprocité. Les recherches sur les indicateurs pertinents de l'effectivité du droit à l'éducation devraient commencer par chercher *qui sont* les « indicateurs », à savoir les sujets eux-mêmes, acteurs et auteurs de leur propre droit. À l'inverse d'un bien à distribuer, une politique participative qui prend pour objectif – et comme facteur de développement – l'effectivité du droit à l'éducation, est la plus respectueuse de la diversité culturelle des personnes et des ressources, la plus démocratique. Paradoxalement, des milliers de modèles restent à inventer pour réaliser ce droit en logique universelle.

Achevé d'imprimer en France par Dupli-print
en septembre 2010
N° d'impression : 158575

À Paris, le 10 décembre 1948, le droit à l'éducation fut reconnu par l'Assemblée générale des Nations Unies comme un droit fondamental de toute personne humaine. Ce droit nouveau, intégré à la Déclaration universelle des droits de l'homme dans son article 26, se trouve ainsi mis au même niveau que tous les autres droits garantissant l'égalité entre personnes et le plein exercice des libertés publiques et individuelles. La première phrase de cet article pose donc sans ambiguïté le principe universel que « toute personne a droit à l'éducation ».

Ce droit individuel implique des engagements, des devoirs collectifs (aux niveaux familial, communautaire, national et international), il revêt un caractère multidimensionnel, à travers ses aspects historiques, politiques, juridiques, économiques, démographiques, culturels, linguistiques, pédagogiques, philosophiques ou encore éthiques. Cet ouvrage ne saurait avoir la prétention de les aborder tous.

Combinant réflexions théoriques et approches empiriques, il interroge l'universalité du droit à l'éducation, à travers des regards croisés sur des situations renvoyant à des contextes très différents (France, Mexique, Haïti, Viêtnam, Maroc, Côte d'Ivoire, Bénin, Burkina Faso, Togo, Ghana, Madagascar). Riche d'une quinzaine de contributions, complétées par une postface, l'ouvrage aborde ces questions en trois temps : d'abord, en interrogeant le concept même de droit à l'éducation, ensuite, à travers des analyses de l'effectivité du droit à l'éducation dans divers pays du « Sud », enfin, en questionnant les types de mesure qui en sont faits.

Marc PILON,
démographe, directeur de recherche de l'IRD, UMR196 CEPED, Paris Descartes-Ined-IRD,
travaille depuis une quinzaine d'années sur l'analyse des pratiques familiales
en matière de scolarisation en Afrique sub-saharienne.

Jean-Yves MARTIN,
sociologue, directeur de recherche émérite de l'IRD,
spécialisé depuis une quarantaine d'années sur le champ des politiques d'éducation
(Afrique sub-saharienne et Asie du Sud-Est).

Alain CARRY,
économiste-historien, chercheur au CNRS,
UMR8596 Centre Roland Mounier, CNRS-Université Paris Sorbonne,
consacre ses travaux à l'histoire financière de l'éducation en Europe.

Prix public : 34 euros

ISBN : 978-2-813000-32-3



9 782813 000323

eo
ac
éditions
des archives
contemporaines