

*Quatrième Conférence africaine sur la population, UAPS/ UEPA,
Tunisie, 8 – 12 décembre 2003*

Session 17 – Éducation, formation et pauvreté

Séance 1 : Offre et demande d'éducation et pauvreté

**L'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique
subsaharienne**

Marie-France Lange (IRD*) et Yacouba Yaro (UERD**)
Burkina Faso

Plan de la communication

INTRODUCTION.....	1
1. L'OFFRE ET LA DEMANDE D'EDUCATION.....	1
L'OFFRE D'EDUCATION	2
LA DEMANDE D'EDUCATION	3
LES RELATIONS ENTRE L'OFFRE ET LA DEMANDE SOCIALES D'EDUCATION	5
2. QUATRE DECENNIES DE TRANSFORMATIONS RAPIDES ET CONTRASTES : 1960-2000	6
LES ANNEES 60-80	6
LES ANNEES 80 : PAS ET DESCOLARISATION	7
LES ANNEES 90 A NOS JOURS : « EFFET JOMTIEN » ET PROGRESSION DE LA SCOLARISATION ..	8
3. LES CARACTERISTIQUES RECENTES DE L'OFFRE ET DE LA DEMANDE SOCIALES D'EDUCATION.....	10
UNE OFFRE ET UNE DEMANDE DE PLUS EN PLUS DIVERSIFIEES	10
UNE OFFRE DE PLUS EN PLUS FINANCEE PAR L'EXTERIEUR.....	11
MAIS DES PAUVRES TOUJOURS EN DIFFICULTE POUR SCOLARISER LEURS ENFANTS.....	13
CONCLUSION	14
BIBLIOGRAPHIE.....	15

* Directrice de recherche à l'Institut de recherche pour le développement, IRD de Ouagadougou, 01 BP 182 Ouagadougou 01, Burkina Faso.

** Co-responsable du réseau FASAF de l'UEPA, Chercheur associé à l'Unité d'enseignement et de recherche en démographie (UERD), Université de Ouagadougou, Burkina Faso.

Fonds Documentaire IRD
Cote : B* 33660 Ex :



Introduction

Dans cette communication, nous tentons de monter l'intérêt de mener une analyse de l'offre et de la demande d'éducation pour la mesure des inégalités éducatives et de leur reproduction. Nous nous appuyons sur la littérature existante tant théorique (sur les notions d'offre et de demande) qu'empirique (basée sur les données produites par les administrations scolaires ou celles issues des rares recherches scientifiques réalisées sur ce thème).

Après avoir défini les notions d'offre d'éducation et de demande d'éducation dans la première partie et montré les difficultés rencontrées pour prendre en compte toutes les dimensions de celles-ci, nous effectuons un rappel historique de l'évolution de l'offre et de la demande depuis l'accession à l'indépendance des pays africains. L'évolution de l'offre sociale d'éducation, tout comme celle de la demande sociale d'éducation, n'est pas linéaire : des évolutions ou des involutions brusques peuvent être constatées tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif (de façon simultanée ou non) qui dépendent en grande partie de l'environnement politique et économique. L'étude des rapports entre pauvreté et éducation doit donc nécessairement s'inscrire dans la connaissance et la prise en compte de ces contextes politique et économique, national ou international. Dans la troisième partie, nous définissons les caractéristiques des grandes tendances actuelles de l'offre et de la demande éducative au sein d'un consensus international autour de « l'Éducation pour tous » (EPT). Les relations entre pauvreté et éducation s'inscrivent ainsi dans une situation de politiques de mondialisation (Lange, 2003) où tant l'idéologie dominante que les politiques publiques deviennent dépendantes de ces nouveaux rapports Nord-Sud, via, entre autres, les financements extérieurs, assortis le plus souvent de conditionnalités, qui sont attribués aux pays africains et sont devenus pour certains d'entre eux indispensables au fonctionnement et au développement de leurs systèmes éducatifs.

1. L'offre et la demande d'éducation

Les notions d'offre et de demande d'éducation sont complexes et diverses : les différentes disciplines (économie, histoire, sociologie, démographie...) développent des approches singulières de ces notions du fait de méthodes et d'intérêts scientifiques différents. Les recherches menées sur l'offre et surtout sur la demande d'éducation sont relativement récentes¹ et très peu développées. En Afrique, la problématique de l'offre et de la demande d'éducation est encore plus récente (Lange et Martin, 1995 ; Lange, 1999 ; Henaff *et al.*, 2002). Ce sont les difficultés rencontrées par les pays africains pour atteindre

¹ On peut situer la naissance des recherches sur la demande d'éducation en économie avec l'émergence de la théorie du capital humain (Becker, 1964). Les sociologues (Baillon, 1982 ; Langouët et Léger, 1991) et les historiens (Prost, 1992) s'intéressent plus tardivement à la question de la relation entre offre et demande d'éducation. Par ailleurs, dans les pays développés, cette approche s'est longtemps limitée à l'étude de la demande d'éducation dans l'enseignement supérieur, puis à l'enseignement secondaire, alors qu'en Afrique les études se sont plutôt concentrées sur l'enseignement primaire. Plus récemment, l'approche a pris en compte l'enseignement préscolaire (Weikart, 2000).

les six objectifs de Jomtien qui ont créé une dynamique nouvelle engendrant le développement d'études sur la demande d'éducation (Vreyer, 1996 ; Pilon et Yaro (dir), 2001)². Il n'en reste pas moins que les relations entre offre et demande sont encore trop peu étudiées sur le continent, alors que le suivi des Plans décennaux ou des plans EPT ou encore la mise en place des financements liés aux programmes d'allègement de la dette des Pays pauvres très endettés (« l'initiative PPTE ») nécessitent cette analyse qui permet à la fois d'évaluer les politiques en cours, de les réorienter ou d'en élaborer de nouvelles au vu des résultats constatés, en particulier en faveur des populations les plus défavorisées.

L'offre d'éducation

L'offre d'éducation renvoie aux capacités institutionnelles, aux moyens humains et matériels offerts et à leur répartition quantitative et qualitative sur le territoire national et entre les différents groupes sociaux. Elle dépend étroitement des politiques d'éducation et donc de l'environnement politique global (qu'il soit national ou international), mais aussi du dynamisme de certains groupes de la société civile (confédérations religieuses, mouvements associatifs ou syndicaux, communautés villageoises ou de quartier urbain) ou de l'initiative privée des individus. L'offre d'éducation est appréhendée et dénommée de façon très différente selon les auteurs ; certains parlent d'*offre scolaire* ou d'*offre de formation* (Duru-Bellat et Henriot-van Zanten, 1992), d'autres d'*offre d'éducation* (Weikart, 2000). Enfin, de nombreux auteurs étudient les politiques éducatives (et pour partie l'offre d'éducation) mais sans faire mention de cette notion. L'expression la plus communément utilisée est dorénavant celle d'offre d'éducation, tout particulièrement dans les pays du Sud où le développement de l'offre éducative concerne tant l'éducation formelle que non formelle. Le singulier utilisé pour désigner « l'offre » ne doit pas oblitérer le fait qu'il s'agit d'une offre plurielle et diversifiée, aux moyens souvent disparates et aux objectifs parfois divergents, et qui s'adresse soit à des publics non définis, soit spécifiques³. Elle peut être d'origine publique, privée (laïque ou confessionnelle), associative ou communautaire, financée et reconnue ou non par les gouvernements.

Cette offre plurielle s'inscrit au sein d'un *espace social* : c'est dire que le secteur scolaire est le lieu où s'opposent positions sociales, *habitus* et prises de position (Bourdieu, 1994). Le *champ scolaire* est alors considéré comme le lieu de confrontation des différents acteurs et l'offre d'éducation est perçue comme une offre *sociale* déterminée en partie par les rapports de force qui s'établissent entre les différents acteurs (État, aide internationale, collectivités territoriales, ONG nationales ou internationales, partis politiques, institutions

² Comme l'observe Jacques Hallak, « La question de la demande aurait mérité d'être mentionnée pendant la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, mais les principales préoccupations des participants étaient alors l'offre (accès et équité) et la réussite de l'apprentissage. La Déclaration et le Cadre d'action de Jomtien partent de l'hypothèse que si l'offre est satisfaisante (sur les plans de la quantité, de la localisation et de la qualité), enfants et adultes iront à l'école et l'objectif de l'éducation pour tous sera atteint » (Hallak, 1994 : 14). En réalité, n'ont pas été pris en compte ni les besoins, ni les desiderata des familles ou des élèves en matière éducative, ni les revendications ou les propositions des enseignants : le partenariat, tant affirmé, finalement « ne résiste pas à l'analyse de l'exclusion des enseignants et des familles, pourtant premier acteur de l'éducation et de la socialisation des enfants » (Lange, 2003 : 148-149).

³ Par exemple, certaines écoles religieuses, à l'instar des medersas, ne s'adressent qu'aux enfants de la religion de l'école ; les écoles privées de « luxe » (en raison du coût très élevé de la scolarité) ne s'adressent qu'aux enfants issus des classes sociales les plus favorisées ; les écoles non mixtes s'adressent quant à elles à l'un ou l'autre sexe de façon exclusive ; etc.

religieuses, associations de parents d'élèves, syndicats d'enseignants, associations d'élèves et d'étudiants). C'est la position d'auteurs comme Stanley Aronowitz et Henry Giroux (1985) qui considèrent que la scolarisation est une pratique sociale essentiellement reliée à l'exercice du pouvoir.

En effet, considérer l'offre d'éducation comme *sociale* c'est aussi reconnaître que la transmission des connaissances n'est pas neutre : il s'agit de faire passer, voire d'imposer, différents types de savoirs, savoir-contenu, savoir-faire, savoir-être, savoir se situer (Barbier, 1974 ; 1977), éléments constitutifs d'un projet de société dévoilé ou non. Ceci signale que l'offre d'éducation ne peut s'appréhender sous l'unique angle des capacités institutionnelles de l'État et des différents acteurs intervenant dans le secteur scolaire, ni s'évaluer en comptabilisant les salles de classe, le matériel ou les enseignants disponibles.

Le fait d'appréhender l'offre d'éducation comme une offre sociale permet aussi de s'interroger sur les raisons et les conditions de la répartition de cette offre entre les différentes régions, milieux ou groupes sociaux. En effet, l'offre éducative est souvent répartie de façon très inégale en Afrique, y compris dans les pays francophones de tradition administrative très centralisée. Les disparités selon les milieux (urbain et rural), à l'intérieur du milieu urbain (opposant centre et périphérie, quartiers lotis et quartiers « spontanés » ou non lotis), ou selon les groupes sociaux sont encore de nos jours très importantes. De fait, que ce soit en Afrique francophone ou anglophone, les individus ne sont pas égaux face à l'offre scolaire, comme l'indiquent les études de cas menées dans différents pays, que se soit en Tanzanie (Bonini, 1995 ; Lebeau, 2001), au Cameroun (Henaff et Martin, 2001), au Burkina Faso (Yaro, 1995) ou en Afrique du sud (Bamberg, 2001). Le nombre de places disponibles, l'éventail du choix selon les différents types d'écoles (privé/public, religieux/laïc) et selon les degrés d'enseignement, et la qualité de l'éducation varient considérablement d'une région à l'autre, du milieu rural au milieu urbain⁴. Ils ne sont pas égaux non plus quant au capital économique ou relationnel qu'ils peuvent mobiliser en vue de la scolarisation de leurs enfants. Fréquemment, la distribution de l'offre favorise les populations aisées et/ou déjà bénéficiaires de structures éducatives et les plus pauvres sont souvent celles qui n'ont aucun accès à des services éducatifs (zones non loties des villes, zones rurales défavorisées). Cependant, face à une offre donnée, les stratégies les plus diverses s'observent, du refus de l'école à l'acharnement scolaire (Lange et Matin, 1995), ce qui indique que si l'offre peut stimuler la demande, elle peut aussi ne pas être utilisée (de façon partielle ou totale⁵).

La demande d'éducation

Les recherches relatives à la demande d'éducation apparaissent plus variées que celles qui portent sur l'offre. La demande est parfois nommée — et analysée — en tant que *demande scolaire*, *demande de formation* ou *demande d'éducation*. Le terme qui tend à s'imposer est celui de demande d'éducation parce qu'il prend en compte la demande des populations qui ne se limite pas aux apprentissages techniques, mais qui inclut les savoirs-

⁴ En milieu urbain, l'imposition de la double vacation crée des inégalités entre ceux qui peuvent y échapper financièrement grâce à l'inscription dans les écoles privées et ceux qui y sont soumis (la double vacation, dénommée parfois double flux, consiste à scolariser deux cohortes d'élèves — une le matin et une le soir — dans une même salle de classe permettant l'économie simultanée d'un enseignant et d'une salle.

⁵ C'est-à-dire soit de façon partielle, en inscrivant les enfants à l'école mais en limitant leur présence et leur implication dans les tâches scolaires, soit de façon totale, en n'inscrivant pas les enfants.

être et les savoirs se situer, comme l'ont montré les enquêtes de terrain relatives aux attentes des familles (Olmstedt et Weikart (dir), 1989 ; 1994 ; Weikart, 1999 ; Compaoré et Lange, 2003). Cette notion permet également de prendre en compte les demandes éducatives non scolaires (écoles non formelles, alphabétisation...), dont on sait l'importance nous avons noté l'importance pour les pays africains qui ne sont pas parvenus à la généralisation de l'enseignement de base.

L'analyse de la demande d'éducation est aussi influencée par les méthodologies d'enquêtes et les catégories retenues par les chercheurs. En partant de la catégorie « ménage », les démographes s'intéressent plus particulièrement à la *demande familiale d'éducation* (Zoungrana et Marcoux, 1999). Les apports des démographes se situent à la fois sur le plan méthodologique (Page, 1989 ; Pilon, 1995 ; Llyod et Blanc, 1995 ; Yaro, 1995 ; Pilon et Yaro (dir), 2001) et sur la prise en compte des macro-déterminants (Pilon, 1995 ; Zoungrana et Marcoux, 1999) : ils développent ainsi une analyse des déterminants des pratiques familiales d'éducation, là où les sociologues s'intéressent essentiellement à la *demande sociale d'éducation*, à de rares exceptions près (Gérard, 1995 ; Kail, 1999 ; 2003). Ils mettent en évidence l'effet des macro-structures démo-sociales (structures socio-familiales, taille et composition de la famille, selon l'âge et le sexe des membres du groupe) qui imposent aux parents des choix éducatifs (scolarisation, apprentissage, mise au travail). Les différentes enquêtes de terrain ont également montré que l'état des infrastructures matérielles (le fait de posséder ou non un puits dans une concession) a aussi une influence sur la scolarisation ou la non scolarisation des fillettes (Marcoux, 1998). De même, les liens de parenté entre l'enfant et le chef de ménage (Poirier et al., 1996) ou le sexe du chef de ménage (Pilon, 1996) ont été décrits comme facteurs influençant la mise à l'école des enfants, et tout particulièrement des filles. En effet, lorsque les femmes africaines sont chefs de ménage (et qu'elles disposent de cette autonomie et du pouvoir de décision quant au choix de scolariser ou non leurs enfants), elles scolarisent presque toujours plus d'enfants (filles et garçons) que lorsque le chef de ménage est un homme (Pilon, 1996). Cependant, la majorité de ces études portent plus sur les *pratiques familiales d'éducation* que sur la demande d'éducation du fait qu'elles analysent des situations sans effectuer de travail sur les représentations sociales de l'éducation ou sur les attentes des populations.

C'est pourquoi nous préférons la notion de *demande sociale d'éducation*, qui permet de prendre en compte aussi bien les stratégies individuelles ou familiales que les stratégies collectives et qui impliquent la reconnaissance du jeu des acteurs, au sein d'un espace social⁶. C'est dire que la notion de demande sociale d'éducation est étroitement liée à celle de stratégie sociale : celle-ci permet de comprendre les raisons de la réussite ou de l'échec de *l'institution* de l'école, de la marginalisation ou de l'exclusion de certaines populations du secteur éducatif. Les lieux du non-droit à l'éducation sont ainsi identifiés, que cela concerne les populations les plus pauvres ou des catégories d'enfants (filles, migrants, minorités ethniques...).

Enfin, parler d'offre et de demande sociales d'éducation, c'est situer les deux termes d'offre et de demande au sein de mêmes ensembles contextuels (politique, social,

⁶ L'espace social est défini comme un ensemble de positions distinctes, extérieures les unes aux autres mais définies les unes par rapport aux autres (Bourdieu, 1992). Ce qui implique que les acteurs sociaux prennent leurs décisions, effectuent leurs choix et réajustent leurs stratégies en fonction des positions des autres acteurs du champ scolaire, mais aussi en fonction des situations qui prévalent au sein des autres champs (politique, économique, culturel), d'où la multiplicité et la complexité des stratégies éducatives et les transformations rapides que l'on peut observer dans le rapport à l'École des différents acteurs sociaux.

économique et culturel), ce qui permet de s'interroger sur les relations entre offre et demande.

Les relations entre l'offre et la demande sociales d'éducation

Tant pour comprendre l'évolution des systèmes éducatifs, que pour identifier les populations exclues de tout processus éducatif (scolarisation, alphabétisation, formation professionnelle), l'analyse des relations entre offre et demande apparaît comme indispensable. Elle permet d'identifier les raisons de ces exclusions et de repérer *les lieux* du non-droit à l'éducation.

Comme nous l'avons noté précédemment, les relations entre offre et demande sont complexes et évolutives, d'où la difficulté d'en saisir les soubassements, d'autant plus que si c'est la rencontre des deux éléments de cette relation détermine le niveau de scolarisation ou d'alphabétisation d'une population donnée, on constate que l'offre peut ou non générer la demande, ce qui indique une certaine autonomie de la demande par rapport à l'offre. En clair, face à une offre donnée, la demande va ou non s'exprimer et de façon différentielle (dans le nombre ou le choix des enfants à scolariser par exemple). Inversement, on observe qu'en l'absence d'offre institutionnelle (privée ou publique), la demande peut donner lieu à la création d'écoles non officielles — et parfois interdites par les pouvoirs publics —. Ces créations d'écoles non officielles sont révélatrices à la fois d'une insuffisance de l'offre ou du fait que celle-ci ne répond pas aux attentes des populations, mais aussi de politiques d'éducation qui tendent à rejeter l'initiative sociale de la création et du contrôle de l'offre (Lange, 2003).

Ces constatations, issues de données de terrain, sont importantes, car elles remettent en cause les conceptions implicites des rapports entre l'offre et la demande. D'une part, la demande d'éducation est souvent uniquement appréhendée en terme de démographie scolaire, présupposant que les familles n'élaborent aucune stratégie face à l'École comme l'indique le document de statistique pour l'éducation pour tous publié par l'UNESCO (World Education Forum, 2000). D'autre part, la demande d'éducation est souvent perçue sous l'angle étroit et réducteur d'une réponse quasi automatique à l'offre. Ces présupposés nuisent à la compréhension des processus éducatifs : l'offre de services ne suffit pas toujours pour augmenter la fréquentation scolaire. D'une part, cette offre doit répondre à la fois aux besoins éducatifs mais doit aussi tenir compte des capacités financières et économiques des familles (ce qui n'est pas toujours le cas). Par exemple, les plus pauvres, même s'ils désirent scolariser leurs enfants, ne le feront que si le coût de l'école est supportable⁷. D'autre part, le choix de scolariser ou non son enfant ou le choix d'un type d'école ou d'une filière résulte à la fois du rapport social sous-tendant les stratégies éducatives et du rapport local entre l'offre et la demande.

Les interactions entre l'offre et la demande sont donc multiples. Pour que l'offre trouve écho auprès de la demande, il faut — et tout particulièrement chez les groupes sociaux les plus distants de l'École — qu'il y ait *appropriation de l'École*. La notion d'appropriation de l'École par les populations renvoie à ses différents ancrages au sein des sociétés (politique, économique, social et culturel) ; elle permet à la fois de hiérarchiser les

⁷ Voir par exemple, l'effet positif de la suppression des frais d'écologie dans les régions sous-scolarisées au Cameroun : l'adhésion à l'École en a été facilitée, y compris chez des populations jusqu'alors considérées comme y étant hostiles (Henaff et Martin, 2001).

stratégies et d'en mesurer la complexité. Du refus de la scolarisation, en passant par l'acceptation modérée, jusqu'à l'adhésion complète, le rapport à l'École se négocie en permanence et peut varier au sein d'une même société selon les époques.

En effet, ce qui est offert et transmis par le processus éducatif, c'est également une vision du monde, un mode de socialisation, une division du travail et un type de société projeté. C'est dire que l'offre sociale d'éducation participe du champ politique, démographique, économique, culturel et religieux. Dans certains pays africains, la présence duale de deux types d'enseignement (medersa / école « classique ») indique de façon crue des choix sociétaux qui peuvent apparaître comme très différents. C'est à ce titre que l'offre sociale d'éducation peut rencontrer, ou entrer en contradiction avec, la demande sociale des différents groupes qui composent la nation. « Pour les mêmes raisons, les mutations politiques et les crises économiques, qui par définition changent la donne de l'offre sociale d'éducation, sont des révélateurs de la nature, de la solidité/vulnérabilité et de l'adaptabilité de cette demande sociale » (Henaff *et al.*, 2002 : 31). Non seulement les stratégies éducatives sont multiples et diverses, mais elles évoluent, se diversifient et s'adaptent.

Les évolutions et les involutions successives que l'on peut observer depuis quatre décennies indiquent ces rapports modulables à l'École. L'intérêt de l'étude des relations entre offre et demande est de mettre en évidence le fait que ces changements touchent tout particulièrement les populations les plus pauvres. L'instabilité constatée dans les rapports à l'École renvoie le plus souvent à des situations d'insécurité sur le plan économique qui impliquent que l'éducation n'est pas considérée comme prioritaire par rapport aux besoins liés à la survie physique des populations (logement, alimentation, santé...). D'une part, la relation entre pauvreté et éducation est très forte en raison des coûts de l'éducation et des coûts d'opportunité. D'autre part, la dégradation du niveau de vie des populations et/ou la paupérisation de certains groupes sociaux se répercutent aussitôt sur les stratégies éducatives, du fait que l'éducation n'est jamais la priorité des groupes les plus vulnérables qui doivent tout d'abord assurer leur survie. A l'opposé, des allègements financiers effectués au profit des familles les plus démunies (cantine scolaire, abolition des frais de scolarité...) ont également des effets rapides sur la mise (ou le maintien) à l'École des enfants. De même, dans le non formel, la gratuité des cours d'alphabétisation pour les femmes permet au plus démunies et aux moins autonomes financièrement (par rapport à leurs époux ou aux chefs masculins de ménage) de participer à ces programmes de formation.

2. Quatre décennies de transformations rapides et contrastées : 1960-2000

Les années 60-80

C'est à partir des années 60 que les enfants africains sont de plus en plus nombreux à fréquenter l'école. Durant deux décennies (1960-1980), en dépit de la non-généralisation de l'enseignement primaire, la progression de la scolarisation s'est accélérée. En effet, bien que les États africains apparaissent, dans les statistiques internationales, comme parmi les plus faiblement scolarisés de la planète, le développement des systèmes scolaires a été très important. Entre 1970 et 1980, les effectifs scolaires de l'Afrique subsaharienne ont augmenté de 8,9 % par an, ce qui a permis d'améliorer de façon très nette les taux de scolarisation, car la population d'âge scolaire — primaire et secondaire — n'a dû croître que

d'environ 3 % par an. Les bilans catastrophiques sur les systèmes scolaires africains — tout particulièrement francophones — sont donc à relativiser ; il ne faut pas oublier que, pour certains pays, les taux de scolarisation primaire se situaient en dessous des 10 % en 1960 (Banque mondiale, 1988 ; Unesco, 1993, 1998). Au cours de ces deux décennies, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur (qui étaient quasi inexistantes en 1960) se sont également développés de façon spectaculaire.

Ces deux décennies ont été décrites comme celles de l'euphorie des premières années de l'Indépendance et de l'« explosion » des effectifs scolaires (Lange, 1991). La scolarisation accrue a été rendue possible par l'action cumulée de deux phénomènes. Le premier réside dans la volonté des États de développer la scolarisation, celle-ci étant considérée, d'une part, comme l'élément nécessaire à la construction de l'unité nationale, d'autre part, comme l'instrument privilégié du développement économique. Le second phénomène a été la brusque libération de la demande, les colonisateurs, ayant, en effet, eu tendance à freiner la demande scolaire. L'expansion de la scolarisation a donc été permise grâce au développement simultané de l'offre et de la demande sociales d'éducation. Cependant, les inégalités éducatives quelles soient d'origine sociale, régionale ou sexuelle se sont en grande partie reproduites, en l'absence de politiques destinées à les réduire, la progression continue de la scolarisation masquant en quelque sorte ces inégalités.

Les années 80 : PAS et déscolarisation

Au début des années 80, cette progression de la scolarisation va soudain être remise en cause par l'apparition du phénomène de *déscolarisation* qui va atteindre un grand nombre de pays africains⁸. Les années 80 sont marquées par l'entrée en vigueur des Programmes d'ajustement structurel (PAS). La crise financière du début des années 80 et la mise en place des PAS ont eu des conséquences néfastes sur le développement de la scolarisation. Plusieurs centaines de milliers d'enfants ou de jeunes africains ont ainsi été exclus de toute éducation scolaire ou ont interrompu précocement leurs études. Les politiques imposées dans le cadre de ces PAS ont une lourde responsabilité dans l'apparition des phénomènes de déscolarisation lesquels ont hypothéqué l'avenir de ces enfants et de ces jeunes (Lange *et al.*, 2003), car les situations de sous-scolarisation ou de déscolarisation ne sont jamais réellement compensées par les programmes de formation non formelle.

Cette « crise » du début des années 80 s'exprime du point de vue politique par la mise sous tutelle financière d'un grand nombre de pays africains, du point de vue économique par la baisse du niveau de vie des populations et par la paupérisation d'une partie croissante de celles-ci. Cette période peut être décrite comme celle des restrictions budgétaires entreprises dès 1979 et renforcées effectivement par l'adoption des PAS en 1982, engendrant le blocage des salaires et l'arrêt des recrutements dans la fonction publique (Pilon et Yaro (dir), 2001). Du point de vue scolaire, cette crise se caractérise, en outre, par le recul de la scolarisation, attesté dans un grand nombre de pays africains par la chute des effectifs scolaires et des taux de scolarisation⁹. Globalement, entre 1980 et 1983, les effectifs scolaires africains n'ont progressé en moyenne que de 2,9 % par an¹⁰, soit une

⁸ Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Mali, Sénégal, Togo, etc. (Lange, 1998).

⁹ Dans certains pays africains (comme le Togo), la déscolarisation a également remis en cause les progrès réalisés en terme de parité filles/garçons, les filles étant plus volontiers retirées de l'École que les garçons.

¹⁰ L'ampleur du phénomène de déscolarisation a été très variable selon les pays. Ainsi au Togo, l'un des pays les plus touchés par la déscolarisation, le taux de scolarisation primaire passe de 72,1 % en 1980-81 à 52,6 %

progression inférieure à celle que connaît la population scolarisable dont le taux de croissance est évalué à 3,3 % (Banque mondiale, 1988)¹¹. Cette déscolarisation de l'Afrique aura pour conséquence l'intervention accrue des bailleurs de fonds¹² qui tenteront de contrecarrer cette tendance par une augmentation des aides financières destinées à l'éducation, via la dimension sociale de l'ajustement structurel (Lange (ed), 2001). Elle détermine et entérine aussi le retrait des organisations onusiennes au profit des institutions financières (telle que la Banque mondiale), ce qui ne sera pas sans influence sur l'idéologie imposée et sans conséquences sur les choix scolaires opérés¹³.

Dans la plupart des pays concernés par ce phénomène (Togo, Mali), on observe que c'est la demande sociale d'éducation qui provoque la récession scolaire constatée dans l'enseignement primaire, puisque durant cette période l'offre a continué de progresser. A l'inverse, le recul des enseignements professionnels, secondaires et supérieurs tient essentiellement aux conséquences des politiques d'éducation mises en place dans le cadre des PAS (sélectivité plus forte des systèmes, suppression d'écoles professionnelles, suppression ou diminution des bourses, augmentation des coûts de scolarité...) (Lange, 1998). En effet, les PAS ont lourdement pesé sur les budgets d'éducation. Environ 14 pays africains ont réduit leurs dépenses éducatives par habitant, du fait de ces PAS ; dans certains cas, comme en Zambie, au Zimbabwe et au Niger, cette réduction est de plus de 3 % par an durant cette période.

Les réactions des populations face à la mise en place des PAS se sont donc tout particulièrement exprimées sur le plan de la scolarisation primaire. D'une part, la baisse du niveau de vie et la paupérisation d'une partie de la population engendrées par les PAS n'ont plus permis à certaines familles de financer l'éducation primaire de leurs enfants (et en particulier celle de leurs filles), d'autre part, la désaffection vis-à-vis de l'École qui a arrêté de jouer son rôle d'ascenseur social s'est exprimée au sein des groupes sociaux les plus défavorisés et les moins ancrés dans une tradition scolaire intergénérationnelle. La demande d'École d'une partie des familles les plus pauvres s'est ainsi tarie lorsque les conditions économiques se sont dégradées.

Les années 90 à nos jours : « effet Jomtien » et progression de la scolarisation

Il faut attendre la fin des années 80 pour voir les effectifs scolaires de nouveau en hausse et pour constater la reprise rapide du développement du secteur éducatif des années 90. Ces années marquent une nouvelle étape caractérisée par un essor de la scolarisation en

en 1984-85. Pour ces deux dates, les effectifs du primaire sont passés de 506 788 à 454 209 élèves. Tous cycles confondus (primaire, secondaire et supérieur), le système scolaire togolais a « perdu » en 4 ans près de 100 000 élèves ou étudiants, passant pour les mêmes dates, d'un effectif de 645 199 à 549 649, en dépit d'une forte croissance démographique des effectifs scolarisables (Lange, 1998).

¹¹ En effet, pour éviter un recul de la scolarisation, il faut que la croissance des effectifs scolaires soit égale à celle des effectifs scolarisables, dans le cas contraire, on peut alors parler de *déscolarisation* (Lange, 1991).

¹² Sous cette expression, sont inclus l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération nationale ou décentralisée, ONG ou associations...) (Lange et Diarra, 1999). Depuis quelques années, on parle plus volontiers en Afrique francophone de « PTF », soit « Partenaires techniques et financiers ».

¹³ Rappelons que les organisations onusiennes (UNESCO, UNICEF...) fonctionnent selon des principes de représentation plus équitables permettant l'expression des différences, ce qui n'est guère le cas des institutions financières (Banque mondiale).

Afrique (comme par exemple au Mali¹⁴), à l'exception de quelques pays qui connaissent une récession scolaire au début de la décennie (Sénégal, Cameroun, Tanzanie, Togo), baisse qui sera cependant aussitôt suivie de hausses rapides. Dès 1995, dans l'ensemble des pays (hormis les pays touchés par des conflits), la progression des effectifs scolaires se généralise. En effet, les pays touchés par les guerres civiles comme la Somalie (Mohamed-Abdi, 2003) ou le Congo, soit ne réussissent pas à compenser les années de récession (Congo), soit sont dans l'incapacité de reconstruire leur système scolaire (Somalie). Par ailleurs, d'autres pays, en situation de crise politique comme la Côte d'Ivoire, rencontrent également des difficultés pour assurer la gestion du système scolaire, ce qui engendre l'impossibilité pour certains enfants ivoiriens (en particulier ceux qui résident dans le Nord du pays) d'être scolarisés.

Pour les pays engagés dans la reprise scolaire, on note que, d'une part, les effectifs scolaires enregistrent une hausse importante (Mali, Togo...), d'autre part, le champ scolaire connaît des transformations importantes. Sous l'effet conjugué de la démocratisation des systèmes politiques de certains pays africains (Mali) et de l'imposition d'une politique libérale, on assiste à la *diversification du champ scolaire*¹⁵. Et même si les stratégies scolaires des familles étaient déjà très diversifiées, la nouvelle donne a transformé les rapports de pouvoir entre les familles et l'État, du fait de l'interventionnisme accru des bailleurs de fonds. Entre le face-à-face État/sociétés — autrefois décrit comme déterminant — viennent aujourd'hui se glisser de nouveaux acteurs aux pouvoirs financiers ou décisionnels importants. La pluralité des normes s'accroît, les centres d'initiative et de décision se multiplient. De nouveaux rapports à l'École naissent, issus de la rencontre entre les trois types d'acteurs dorénavant identifiés (populations, États, bailleurs de fonds). Les années 90 reflètent bien ce rapport ambigu à l'École : la dépendance accrue des pays africains face aux pays occidentaux (pratiquement aucun pays africain ne peut dorénavant financer son système scolaire sans les financements étrangers), stigmatisant l'imposition d'un ordre scolaire mondial, se conjugue avec des dynamiques sociales qui s'affranchissent des modèles étatiques (par la création de *medersas* ou d'*écoles clandestines, spontanées, communautaires...*)¹⁶. Le développement rapide de ces écoles indique conjointement la reprise d'initiative des populations en matière éducative et les influences des différents bailleurs de fonds. Un consensus semble s'être établi entre les institutions financières (Banque mondiale), onusiennes (UNICEF, UNESCO), les coopérations bilatérales, les grandes ONG internationales, les petites associations locales et les familles, même si les fondements de ce consensus peuvent être antinomiques. En résumé, cette décennie 90 se caractérise par une dépendance financière accrue, par l'arrivée au pouvoir de régimes politiques démocratiques et par un développement accru de la scolarisation. Du point de vue éducatif, elle se signale aussi par l'accroissement des disparités sociales et régionales, la diversification du champ scolaire et, dans certains pays, par « l'explosion » des effectifs scolaires (Lange et Diarra, 1999).

¹⁴ En 1990/91, les effectifs de l'enseignement primaire malien s'élèvent à 395 334 élèves contre 1 126 294 élèves en 2000/01. Sont inclus dans ces chiffres, l'ensemble des écoles, y compris les medersas. Sont exclus, les effectifs du préscolaire et des écoles non formelles.

¹⁵ Ce que nous nommons *diversification du champ scolaire* correspond au processus de retrait de l'État, constaté par l'apparition à côté des écoles publiques (souvent très majoritaires, voire exclusives au début des années 80, selon les pays) de nouveaux types d'école (écoles privées laïques ou confessionnelles, écoles communautaires ou associatives...) (Lange, 1998) et la reconnaissance juridique de ces nouvelles écoles.

¹⁶ Ces écoles « communautaires » portent des noms différents selon les pays africains ; elles ont comme caractéristiques d'être créées et gérées par des parents d'élèves (Lange, 1998).

En conclusion, si la Conférence de Jomtien a suscité beaucoup d'espoir, les « années Jomtien » n'ont guère répondu ni aux promesses des États et des bailleurs de fonds, ni aux attentes des populations. Aujourd'hui, nous sommes encore loin de la généralisation de l'enseignement primaire ou d'un développement réel de l'enseignement secondaire et de nombreux pays africains risquent de ne pas pouvoir respecter les engagements pris lors de la Conférence de Jomtien et réaffirmés lors du colloque de Dakar. Et certains d'entre eux n'auront atteint, l'échéance venue, aucun des six objectifs fixés à Dakar (Unesco, 2002).

3. Les caractéristiques récentes de l'offre et de la demande sociales d'éducation

Une offre et une demande de plus en plus diversifiées

En Afrique, et tout particulièrement en Afrique francophone, la diversification de l'offre scolaire s'est accélérée à partir de la mise en place des Programmes d'ajustement structurel au milieu des années quatre-vingt. La politique économique, imposée par les organisations internationales, a eu pour conséquence directe la remise en cause du rôle dominant de l'État. Ce retrait de l'État a favorisé l'explosion des initiatives privées ou/et communautaires dans le champ éducatif, mais aussi la mise en place de processus de décentralisation. Dans les pays anglophones, l'autonomie des écoles s'est renforcée.

Si ces politiques ont parfois permis l'expansion de l'offre scolaire, elles ont aussi induit de nouvelles inégalités. L'enseignement primaire n'est pas épargné et les disparités s'accroissent entre ceux qui ne peuvent plus — ou parfois ne veulent plus — scolariser leurs enfants et ceux qui bénéficient encore du droit à l'École. Parmi ces derniers aussi, les inégalités s'accroissent entre ceux qui disposent du capital relationnel ou/et du capital économique leur permettant de mettre en œuvre des stratégies d'éducation performantes et ceux qui doivent se contenter d'un enseignement au rabais. Par ailleurs, la politique prônée en faveur de l'enseignement privé laïc, sorte de PME de l'éducation censées permettre le désengagement des États, ne peut concerner qu'une demande scolaire solvable. Au Togo, la politique de libéralisation a ainsi permis de nombreuses créations d'écoles privées¹⁷, mais de façon presque exclusive à Lomé, là où les familles disposent de revenus monétaires importants¹⁸. Au Mali, la multiplication des écoles privées laïques et des écoles de base s'observe de la même façon en milieu urbain (principalement dans la capitale Bamako). En Côte d'Ivoire et au Cameroun, la floraison de cours privés répond plus à une nécessité sociale d'intégration des jeunes exclus du système scolaire officiel qu'à des objectifs de formation. Au Burkina Faso, comme au Mali ou au Togo, c'est essentiellement dans la capitale ou dans les grandes villes que l'on a pu observer le développement de l'enseignement privé (Lange, 1999). Les populations rurales, qui s'avèrent souvent être les plus pauvres, ont de fait peu ou pas accès à cet enseignement privé qui ne s'adresse qu'à ceux qui disposent de disponibilités financières, ce qui est rarement le cas des populations rurales africaines aux revenus monétaires irréguliers et incertains. Les transformations des représentations sociales de l'École induites par la diversification de l'offre scolaire sont

¹⁷ On est passé de 20 écoles privées laïques en 1984-85 à 58 en 1988-89. Le nombre d'élèves a progressé de 3 683 à 11 568 durant cette période.

¹⁸ Sur les 11 568 élèves que compte l'enseignement privé laïc en 1988/89, 11 185 résident dans la préfecture du Golfe (Lomé).

importantes : de plus en plus, l'école primaire est acceptée et voulue par les populations africaines. Les plus pauvres d'entre elles, n'ayant aucune offre étatique ou privée à leur service, n'hésitent pas alors à créer leurs propres écoles : la demande sociale d'éducation crée alors l'offre qui lui est refusée. Le phénomène des écoles communautaires, écoles créées et financées par les parents d'élèves, indique à quel point le droit à l'éducation ne s'applique que de façon parcimonieuse aux populations africaines les plus démunies. Si le mouvement des écoles communautaires peut être perçu de façon positive puisqu'il permet la scolarisation d'enfants jusqu'à alors interdits d'École, il engendre des inégalités de plus en plus fortes entre les classes sociales urbaines favorisées qui ont accès à l'école publique financée par l'État et les populations les plus pauvres qui ne reçoivent aucune dotation de l'État en vue de la scolarisation de leurs enfants. De fait, ce sont les plus pauvres qui sont ainsi obligés de financer leurs écoles. Ce mouvement de création d'écoles communautaires est d'ampleur inégale selon les pays africains (et parfois mal connu et non recensé). Au Mali, où ces écoles sont prises en compte dans les statistiques scolaires du ministère de l'Éducation, on constate que c'est dorénavant environ 15 % des enfants du primaire qui sont scolarisés dans ce type d'école en 2000/01. L'enseignement communautaire occupe ainsi la deuxième place (derrière l'école publique) en part d'effectifs scolarisés dans le primaire, loin devant les écoles catholiques ou les medersas qui voient ainsi leur part respective diminuer de façon régulièrement depuis l'apparition des écoles communautaires.

Une offre de plus en plus financée par l'extérieur

L'aide internationale est devenue pour beaucoup de pays africains indispensable au financement de leurs systèmes éducatifs. Avec un budget éducatif financé à près de 80 % par l'aide extérieure, le Tchad détient certainement le record de la dépendance (Nomaye, 2001). Cependant, en dépit de l'engagement financier de l'extérieur, les disparités entre les pays africains continuent de croître, ce qui semble indiquer que l'aide internationale n'est efficace que si une volonté nationale s'exprime et porte les projets suscités et financés par l'extérieur.

La définition claire de priorités éducatives semble déterminante pour l'obtention de progrès significatifs dans le développement de l'éducation de base. Concurrément, les politiques éducatives mises en place doivent bénéficier de systèmes politiques favorisant le consensus État/population et l'adhésion commune à un projet scolaire. Le cas du Mali (Lange et Diarra, 1999) illustre bien la rencontre consensuelle entre une politique d'éducation clairement définie et des populations qui adhèrent à sa mise en œuvre au sein d'un contexte de démocratisation politique. Depuis l'avènement de la démocratie, les effectifs de l'enseignement primaire sont ainsi passés de 430 636 élèves en 1991/92 à 1 211 989 élèves en 2001/02 et l'indice de parité filles/garçons a progressé de 0,59 à 0,73¹⁹.

A l'opposé, on constate que des pays comme le Niger ont connu, depuis l'indépendance, un développement très restreint de l'enseignement primaire. En 1960, le Niger détient, avec la Mauritanie, le taux brut de scolarisation le plus faible du continent (6 %), suivi de près par le Burkina Faso et le Mali (9 %) (Lange, 1998). En 1996, le taux brut de scolarisation du Niger ne s'élève qu'à 29 %, contre 40, 49 et 79 % pour

¹⁹ Sont inclus dans ces chiffres l'ensemble des écoles formelles y compris les medersas ; sont exclus les effectifs du préscolaire et des Centres d'éducation au développement (CED) qui relèvent de l'enseignement non formel (sources : annuaires statistiques scolaires du Mali).

respectivement le Burkina Faso, le Mali et la Mauritanie. Ces différences dans la progression de la scolarisation primaire de ces pays ne peuvent s'expliquer ni par le niveau différentiel des ressources de ces pays, ni par l'attitude des populations face à l'école. Seules l'efficacité des politiques scolaires et les conditions de leur mise œuvre peuvent rendre intelligibles ces évolutions.

Les politiques nationales d'éducation peuvent être soit de type général (destinées à tous les enfants), soit de type spécifique (en faveur d'enfants défavorisés). Les politiques destinées à alléger les charges financières des parents semblent particulièrement efficaces. Ainsi, par exemple, la gratuité de l'enseignement primaire dans les écoles publiques décidée en 2000 par le Cameroun s'inscrit dans ce type d'intervention général (Henaff et Martin, 2001). En rendant gratuit l'enseignement primaire public, cette décision profite en effet à l'ensemble des enfants camerounais fréquentant une école publique. Dans ce cas, même si cette politique est générale, le but recherché est d'élargir le recrutement des élèves, et donc de permettre l'inscription d'enfants défavorisés à l'école.

Par contre, le Sénégal a opté pour une politique basée sur le type d'intervention spécifique pour réduire les inégalités scolaires entre milieu urbain et milieu rural. La politique d'investissement dans les écoles rurales a porté ses fruits, puisque les inégalités d'accès à l'école et de fréquentation entre enfants ruraux et enfants urbains ont été réduites. En 1990, les effectifs des enfants ruraux s'élevaient à 252 473 contre 455 826 pour les effectifs des enfants résidant en ville. A la rentrée de 1998-99, on comptait 438 011 élèves en milieu rural pour 596 054 en milieu urbain²⁰. La progression des effectifs ruraux a donc été plus rapide permettant de réduire les écarts de scolarisation entre ruraux et urbains et, conjointement, l'augmentation plus rapide des effectifs féminins a permis de réduire les écarts de scolarisation entre filles et garçons. De même, le Bénin parvient à rééquilibrer le développement de la scolarisation selon les départements²¹. Notons que des pays à faibles revenus (Mali, Sénégal...) réussissent à investir dans l'éducation et à faire progresser le taux de scolarisation primaire, tandis que d'autres semblent échouer, ce qui indique bien le poids des politiques scolaires nationales et leur acceptation par les populations.

En conclusion, les stratégies familiales d'éducation sont de plus en plus diversifiées — du refus inconditionnel de l'École, en passant par une acceptation négociée, jusqu'aux pratiques de surinvestissement scolaire — et cette diversification indique bien qu'il n'y a pas toujours consensus scolaire, même si la demande d'École se fait de plus en plus pressante. Les disparités scolaires s'accroissent du fait que les stratégies familiales tendent à se diversifier et à se hiérarchiser ; les familles aisées ont de plus en plus facilement accès à un enseignement de qualité, tandis que les familles défavorisées sont souvent victimes de l'absence de politiques en leur faveur. Le laisser-faire prôné par les politiques libérales et la diversification du champ scolaire profitent surtout aux familles aisées qui peuvent financer une éducation scolaire de meilleure qualité pour leurs enfants grâce au développement d'un enseignement privé très performant mais au coût financier très élevé.

²⁰ *L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000 : Sénégal*, Rapport national du Sénégal, site web UNESCO.

²¹ En 1990, le département de l'Atlantique regroupait 31 % des effectifs scolarisés du Bénin, en 1998, il ne représente plus que 24 % des effectifs béninois (Rapport national du Bénin, site web UNESCO).

Mais des pauvres toujours en difficulté pour scolariser leurs enfants

Au-delà de tous les déterminants historiques, politiques, géographiques, démographiques, sociaux et culturels, la situation économique et plus précisément celle du niveau de vie est un discriminant radical de l'expression de la demande sociale d'éducation. Quel que soit le pays, et quel que soit le milieu (urbain ou rural), la pauvreté des ressources familiales constitue un handicap fondamental à la scolarisation, dans son accès, dans les choix des écoles, des filières et dans les capacités pour mener à terme les scolarités. De même, à l'inverse, la richesse relativise tous les coûts d'opportunité et peut faciliter toutes les volontés de scolarisation. Quelques exemples africains permettent de mettre en évidence ces constations²².

Le Cameroun figure parmi les pays les plus scolarisés d'Afrique subsaharienne. Il ne se situe pas parmi les pays africains les plus pauvres, mais les inégalités de revenus y gardent une nette incidence sur les attitudes vis-à-vis de la scolarisation. Les ménages riches se distinguent en particulier des catégories intermédiaires et pauvres en scolarisant leurs enfants à 83 % contre 75 % et 74 % respectivement. L'écart de scolarisation globale entre les catégories intermédiaires et pauvres est minime, mais les différences d'attitudes sont beaucoup plus manifestes en ce qui concerne la scolarisation des filles. Les familles aisées scolarisent leurs filles à 85 %, les intermédiaires à 75 % et les pauvres à 68 %. Dans la zone forestière, la plus anciennement transformée par la colonisation et christianisée dans sa totalité, les familles aisées scolarisent leurs enfants à 99,9 %, les intermédiaires à 96,7 % et les pauvres à 85,3 % (dont 80,8 % pour les filles) (Henaff et Martin, 2001).

Le Burkina Faso est un pays pauvre parmi les plus pauvres. Il est aussi l'un des pays les moins scolarisés parmi les moins scolarisés et la distribution de la pauvreté à l'intérieur du pays semble y jouer un rôle plus radical encore qu'ailleurs. Elle y régit négativement en effet la participation scolaire des familles, que ce soit en termes d'accès ou de fréquentation, tant au niveau primaire que secondaire, et tant en milieu urbain que rural. Dans l'enseignement primaire, le taux de scolarisation des enfants de familles pauvres est trois fois inférieur à celui des non pauvres (Kaboré *et al.*, 2001). Les familles non pauvres consacrent en moyenne à l'éducation des ressources neuf fois supérieures à celles des familles pauvres, mais en même temps les familles de la capitale classées dans les nanties ou très nanties ne scolarisent pas leurs enfants à 100 % (Kobiané, 1999).

En Tanzanie, les coûts les plus directs de scolarisation des enfants, les frais d'écoliers, apparaissent comme un bon indice du degré et de la capacité d'investissement des familles dans l'éducation (Dachi, 2000). Plus la scolarité s'allonge, plus ces sommes augmentent, ce qui laisse entendre que la durée des scolarités est assujettie au niveau de ressources des familles. Par ailleurs les dépenses liées aux cours privés, souvent assurés par les instituteurs, et qui sont les dépenses les plus importantes, sont globalement dix fois supérieures en milieu urbain qu'en milieu rural (Lebeau, 2001). Enfin, les coûts d'opportunité sont beaucoup plus lourds, et donc plus discriminants, en milieu rural qu'en milieu urbain. Dans ce pays rural à 80 %, les activités agropastorales dominent, et l'École entre en concurrence directe avec certaines activités qui échoient aux enfants, comme le gardiennage des troupeaux (Bonini, 1995).

²² Ces trois études de cas ont fait l'objet d'une étude commandée par le ministère français des affaires étrangères : Henaff et Martin, 2001, Kaboré *et al.*, 2001 et Lebeau, 2001. Se référer également au document de synthèse (Henaff *et al.*, 2002).

Ces trois exemples indiquent que, quel que soit le niveau de richesse du pays, quel que soit son niveau de scolarisation, les populations les plus pauvres sont toujours limitées dans leurs possibilités d'investir dans l'éducation de leurs enfants. De plus, la répartition inégalitaire des richesses à l'intérieur des pays africains et entre les différents groupes sociaux n'est guère compensée par des politiques publiques redistributives. Dans certains pays africains, l'État attribue d'ailleurs systématiquement plus de ressources éducatives (infrastructures, enseignants) aux populations favorisées qu'aux populations les plus démunies.

Conclusion

La pauvreté est d'abord celle d'une grande partie des États africains qui engendre une dépendance accrue vis-à-vis des PTF, des difficultés dans l'élaboration de politiques d'éducation, des troubles politiques (du fait des choix imposés, comme la réduction des salaires des enseignants ou le changement de leur statut), mais aussi la baisse de la qualité de l'enseignement dispensé aux plus défavorisés (voir les conséquences de la double vacation ou celles liées aux recrutements d'enseignants peu ou pas formés).

L'instabilité financière et économique, parfois politique, de la plupart des pays africains engendre des involutions dans le secteur scolaire éducatif, comme l'atteste encore récemment le court mouvement de déscolarisation observé au début des années 90 dans certains pays. Les crises successives révèlent ainsi les vulnérabilités des systèmes scolaires mais aussi celles des familles les plus exposées en termes de ressources. Ces familles pauvres font en effet baisser plus facilement leur niveau d'aspiration scolaire, qu'elles soient touchées par une baisse de leurs revenus, par une variation des coûts éducatifs ou par une baisse ou une croissance insuffisante de l'offre, en quantité ou en qualité. La capacité des ménages à s'adapter aux contingences matérielles varie cependant en fonction de l'intensité de leur motivation en matière de scolarisation. L'intensité de cette motivation est toujours dépendante des coûts d'opportunité qui varient selon les catégories sociales et selon les pays. Le niveau de vie reste cependant un discriminant radical de la scolarisation, a fortiori quand il se dégrade en temps de crise, et les crises laissent des traces indélébiles, à savoir les non ou les sous-scolarisation qui ne seront jamais compensées (Henaff *et al.*, 2002).

Nous avons pu constater que les plus pauvres rencontrent de grandes difficultés pour trouver les ressources nécessaires à la scolarisation de leurs enfants. Pourtant, ce sont aussi eux qui sont souvent les moins aidés par l'État comme le mouvement des écoles communautaires l'atteste. Or, pour atteindre les six objectifs de Dakar auxquels ont souscrit les pays africains, il faudra nécessairement s'intéresser aux dernières fractions de la population exclues de la fréquentation scolaire ou des centres d'alphabétisation, c'est-à-dire aux plus pauvres et donc prendre en compte la relation éducation/pauvreté pour élaborer des politiques spécifiques en faveur de ceux-ci. Car en dépit des promesses de Jomtien (1990), des engagements de Copenhague (1995), pris lors du sommet des Nations-unies pour le développement social durant lequel les gouvernements ont fait de l'éducation primaire universelle un objectif clé du développement humain d'ici 2015, ou encore des objectifs du Cadre d'action de Dakar (2000), le nombre d'enfants africains non scolarisés continue d'augmenter. D'ici 2015, si aucune mesure efficace n'est appliquée, il y aura environ 57 millions d'enfants africains non scolarisés et ces enfants représenteront à peu près 12 % de leur groupe d'âge et les trois-quarts des enfants non scolarisés dans le monde.

Bibliographie

- ARONOWITZ S. et GIROUX H., 1985. *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling*, South Halley, Bergin and Garvey.
- BALLION R., 1982. *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.
- BAMBERG I., 2001. « Éducation et démocratisation en Afrique du Sud : le nouveau système éducatif unique et décentralisé face à la reproduction des inégalités », in Lange M.-F. (ed), *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et intervention du Nord*, *Autrepart*, n° 17, pp. 91-110.
- BANQUE MONDIALE, 1988. *L'éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, Washington, BIRD, 192 p.
- BARBIER R., 1974. « Violence symbolique et pédagogie institutionnelle », in VI^e Congrès international des Sciences de l'éducation, *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques*, Paris, Éditions de l'Épi.
- BARBIER R., 1977. *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars.
- BECKER G. S., 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, National Bureau of Economic Research and Columbia University Press.
- BONINI N., 1995. « Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs maasai » in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (eds), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 577-594.
- BOURDIEU P., 1992. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, Paris, Le Seuil, 270 p.
- BOURDIEU P., 1994. *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil.
- COMPAORÉ M. et LANGE M.-F., 2003. « Rapport d'enquête dans la Province de l'Oudalan », in Liechti V. (ed), *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 (APENF-Burkina Faso), La Direction du développement et de la coopération (DDC-Suisse), Fribourg, pp. 54-89.
- DACHI H. A., 2000. *Household Private Costs and the Resourcing of Public Primary Schooling in Tanzania (Mainland)*, PHD dissertation, University of Bristol.
- DIARRA S. O. et LANGE M.-F., 1998. « La diversification de l'offre et de la demande en éducation au Mali », communication à l'atelier international « Savoirs et développement », Bondy, 25-27 mars, 13 p.
- DURU-BELLAT M. et HENRIOT-VAN ZANTEN A., 1992. *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 233 p.
- GÉRARD É., 1995. « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement et l'évolution de l'école publique », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (eds), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 595-615.

- HALLAK J., 1994. *Au-delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?*, Contribution de l'IPE, n°3, Paris, Institut International de Planification de l'Éducation (IPE)/UNESCO, 32 p.
- HENAFF N. et MARTIN J.-Y., 2001. *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport Cameroun*, Paris, MAE, 45 p.
- HENAFF N., LANGE M.-F., MARTIN J.-Y., 2002. *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés*, Rapport préparé pour la Mission des appuis financiers et des études économiques (DCT/F), Paris, Ministère des affaires étrangères, 97 p.
- HUGON Ph., 1996. « Les systèmes éducatifs africains dans un contexte de récession et d'ajustement » in COUSSY Jean et VALLIN Jacques (éd.), *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université de Paris VI, Paris, CEPED (Les études du CEPED N°13), pp. 209-231.
- KABORÉ I., LANGE M.-F., OUÉDRAOGO A. et PILON M., 2001. *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport Burkina Faso*, Mission des appuis financiers et des études économiques (DCT/F), Paris, Ministère des affaires étrangères, 84 p.
- KAIL B., 1999. « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako » in *Les cahiers d'Ares*, n°1, pp. 101-114.
- KAIL B., 2003. « Une sélection insidieuse : les savoirs scolaires dans l'apprentissage à Bamako » in « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n°s 169-170, pp. 279-298.
- KOBIANE J.-F., 1999. « Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou », *Communication au Séminaire International CICRED « Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques »*, Ouagadougou, Burkina Faso, 15-19 novembre 1999, 21p.
- KOBIANÉ J.-F., 2001. « Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation en Afrique » in Pilon M. et Yaro Y. (sous la direction de). *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA/UAPS, pp. 19-50.
- LANGE M.-F., 1991. « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, Paris, Karthala, pp. 105-121.
- LANGE M.-F., 1998. *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 337 p
- LANGE M.-F., 1999. « Les acteurs de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », in *Les cahiers d'Ares*, n°1, pp. 49-63.
- LANGE M.-F., 2003. « École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? », in « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n°s 169-170, pp. 143-166.
- LANGE M.-F. et MARTIN J.-Y., 1995. « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne. Le face à face État/sociétés », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éditeurs scientifiques), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, 1995, pp. 563-574.
- LANGE M.-F. et DIARRA S. O., 1999. « École et démocratie : l'« explosion » scolaire sous la IIIe République au Mali », *Politique africaine*, n° 76, décembre, pp. 164-172.
- LANGE M.-F., ZOUNGRANA C. et YARO Y., 2002. « Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains », communication sollicitée pour le colloque international *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, Dakar, AIDELF, 10-13 décembre, 15 p.
- LANGOUËT G. et LÉGER A., 1991. *Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires*, La Garenne-Colombes, Éditions de l'Espace européen.

- LEBEAU Y., 2001. *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport Tanzanie*, Paris, MAE, 62 p.
- LOCOH T., 1993. « Les familles africaines face à la crise », *Afrique contemporaine*, n°166, pp. 3-14.
- LLOYD C. et BLANC A. 1995. « Children's schooling in Sub-Saharan Africa: the role of fathers, mothers and others », *Population and Development Review*, vol. 22, n°2, pp. 265-298.
- MARCOUX R., 1998. « Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako », in Lange M.-F. (dir), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala, Paris, pp. 73-95.
- MOHAMED-ABDI M., 2003. « Retour vers les *dugsi*, écoles coraniques en Somalie » in « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, XLIII (1-2), n°s 169-170, pp. 351-369.
- NOMAYE M., 2001. *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*, Paris, L'Harmattan, 160 p.
- OLMSTEDT P. P. et WEIKART D. P. (dir.), 1989. *How nations serve young children: profiles of child-care and education in 14 countries*, Ypsilanti, MI, High/Scope Press.
- OLMSTEDT P. P. et WEIKART D. P. (dir.), 1994. *Families speak: early childhood care and education in 11 countries*, Ypsilanti, MI, High/Scope Press.
- PAGE H. J., 1989. « Childrearing versus Childbearing: Coresidence of Mother and Child in Sub-Saharan Africa », in Lesthaeghe Ron J. (ed.), *Reproduction and Social Organization in Sub-Saharan Africa*, University of California Press, Berkeley, CA, pp. 401-441.
- PILON M., 1995. « Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6 à 14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éditeurs scientifiques), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahier Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, pp. 697-718.
- PILON M., 1996. « Genre et scolarisation des enfants en Afrique », in *Genre et développement : des pistes à suivre*, Locoh T., Labourie-Racapé A, Tichit C (éds.), Documents et Manuels du CEPED n°5, CEPED, Paris, pp. 25-34.
- PILON, M. et YARO, Y. (sous la direction de), 2001. *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Dakar, UEPA/UAPS, 221 p.
- POIRIER J., BAYA B. et ZOUNGRANA C., 1996. *Travail des enfants et division des tâches au sein des ménages (Ouagadougou, Burkina Faso)*, Université de Ouagadougou / FLASHS, UERD, Ouagadougou, coll. Les travaux de l'UERD, n°2, 24 p.
- PROST A., 1992. *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1990*, Paris, PUF.
- SHAPIRO D. et TAMBASHE B. O. 1999. « Gender, Poverty, and School Enrollment in Kinshasa, Congo », in UEPA (éd.), *La population africaine au 21^e siècle. Actes de la Troisième Conférence africaine de population*, Durban, Afrique du Sud, 6-10 décembre 1999, vol. 3, pp. 587-617.
- TAMO TATIETSE T., 1996. « Innovations et changement social des ménages défavorisés de la ville de Douala au Cameroun », Communication aux Secondes journées scientifiques du réseau démographie, UREF-UERD, Ouagadougou, 13-15 novembre, 1996, 19 p. + annexes.
- UNESCO, 1993. *Rapport mondial sur l'éducation 1993. Combler le déficit des connaissances. Élargir les choix éducatifs. Définir des normes de niveau*, Paris, UNESCO, 125 p.
- UNESCO, 1995. *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris, UNESCO, 173 p.
- UNESCO, 1998. *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, Paris, UNESCO, 174 p.

UNESCO, 2000. Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie, Paris, UNESCO, 182 p.

UNESCO, 2002. *Éducation pour tous. Une stratégie internationale pour mettre en œuvre le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous*, Paris, UNESCO, 47 p.

VINOKUR A., 1993. *Transformations économiques et accès aux savoirs en Afrique Subsaharienne*, Paris, UNESCO.

VREYER (de) P., 1996. *Essai sur la demande d'éducation en Côte d'Ivoire*, Thèse de doctorat, EHESS, Paris, 297 p.

WEIKART D. P. (dir.), 1999. *What should young children learn? Teacher and parent views in 15 countries*, Ypsilanti, MI, High/Scope Press.

WEIKART D. P., 2000. *L'éducation de la petite enfance : l'offre et la demande*, Institut international de planification de l'éducation, Paris, UNESCO, 108 p.

WORLD EDUCATION FORUM, 2000. *Statistical Document. Education for All 2000 Assessment*, International Consultative, Forum on Education for All, UNESCO, 69 p.

YARO K. Y., 1995. « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », in Lange M.-F. et Martin J.-Y. (éds), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3, pp. 675-696.

ZOUNGRANA M. C. et MARCOUX R., 1999. « Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à Bamako », in *The African Population in the 21st Century / La population africaine au 21^e siècle*, Volume III, Dakar, UAPS/UEPA et NPU, pp. 536-561.