

# Politiques publiques d'éducation

Marie-France LANGE (IRD\*)

En Afrique, les premières politiques d'éducation élaborées au moment des indépendances ont visé un développement rapide et global du secteur éducatif, sans qu'il soit tenu compte des conditions historiques de la mise en place des systèmes scolaires, ni de leurs caractéristiques d'origine sociale ou régionale. Ces politiques globales, le plus souvent ambitieuses, se sont soldées par des échecs successifs (Lange, 1991). La rémanence des objectifs fixés dès la Conférence d'Addis-Abeba (1962) montre que les politiques d'éducation ont rarement atteint leurs buts.

De fait, les inégalités structurelles, héritées de l'époque coloniale, se sont le plus souvent reproduites ou accrues. L'accroissement des disparités régionales a souvent été décrit comme la résultante d'absence de politiques spécifiques destinées à les combattre (Carron et Ta Ngoc Chau, 1981). De même, la permanence des inégalités entre garçons et filles devant l'école découle d'une politique du *laisser-faire* qui a permis leur reproduction (Lange [dir.], 1998).

Les années 1960-1980 ont pourtant connu une forte implication des États africains dans l'évolution des systèmes scolaires. Quelques pays ont nationalisé l'ensemble des écoles privées ; d'autres voyaient la part des établissements publics s'accroître. L'État était omniprésent, ne laissant que peu d'initiatives aux autres acteurs : le rôle des associations de parents d'élèves était insignifiant, les ONG n'intervenaient que très rarement dans le secteur scolaire et l'influence des bailleurs de fonds restait modérée dans l'élaboration des politiques scolaires et le financement des réformes.

---

\* IRD : Institut de recherche pour le développement (ex-Orstom).

Cette situation change radicalement à la fin des années 1980. Le rôle des différents acteurs (parents d'élèves, ONG ou associations, établissements privés, bailleurs de fonds) s'est accru aux dépens des États. Le processus de démocratisation politique que connaissent certains pays africains transforme aussi les enjeux de l'éducation et le rôle des différents acteurs. De même, les politiques de décentralisation en cours auront sans aucun doute des effets sur la mise en place des politiques et sur l'évolution des rapports entre les acteurs de l'école.

### **La pluralité des normes : les enjeux de l'éducation**

Depuis le milieu des années 1980, le secteur scolaire en Afrique a connu des transformations importantes. À la période de déscolarisation constatée dans la plupart des pays africains succède une période de rescolarisation. Cette évolution quantitative s'opère de façon concomitante avec la mise en place de politiques libérales (impulsées par les bailleurs de fonds ou par certains groupes de la société civile) qui provoquent une diversification du champ scolaire. Aux écoles publiques viennent s'ajouter au gré des financements étrangers, des initiatives privées ou communautaires, de nouveaux types d'écoles qui renvoient de fait à l'émergence de nouveaux rapports à l'éducation scolaire. Les enjeux de l'éducation se diversifient et deviennent plus complexes du fait de l'exacerbation de la concurrence des familles pour le contrôle de l'éducation de leurs enfants, et de l'apparition de nouveaux acteurs.

Les années 1990 sont marquées par la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (Jomtien, mars 1990) qui a suscité de nombreuses initiatives, tant de la part des pays du Sud que des bailleurs de fonds (institutions multilatérales, coopérations bilatérales, organisations non gouvernementales). Les politiques d'éducation mises en place ces dernières années ont donc été influencées par l'élaboration d'*une conception plus large de l'éducation* et par l'*instauration d'un consensus* autour de la priorité, à la fois éthique et économique, à accorder à l'éducation. De plus, la nécessité du *partenariat* a été clairement proclamée et la Conférence de Jomtien a établi le fait que l'éducation pour tous était *une responsabilité sociale* qui engageait la participation de tous les acteurs nationaux (publics, privés et associatifs) et qui exigeait *l'engagement international* des organismes de coopération.

Même si les stratégies des familles étaient déjà très diversifiées (Lange et Martin, 1995), 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 États/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. Il devient nécessaire d'étudier les nouveaux rapports issus de la rencontre entre les trois types d'acteurs dorénavant identifiés (voir *infra*).

Les modalités de cette rencontre sont encore peu étudiées au sein du champ scolaire, en raison de l'apparition récente de ces acteurs. Dans l'ensemble, le discours universaliste des institutions internationales sur le rôle de l'école s'impose et devient la norme reconnue, même si certaines populations lui opposent encore le droit à la différence. La confrontation se situe désormais bien plus sur les conditions de la mise à l'école que sur l'acceptation ou le refus de scolariser les enfants. Or, la dépendance financière des États africains vis-à-vis des bailleurs de fonds tend à imposer de fait les choix éducatifs et les priorités définis par les experts internationaux. Mais l'interventionnisme accru de certains intervenants étrangers n'est pas sans provoquer une transformation des pratiques et des comportements que l'on peut observer à la fois chez les populations et chez les cadres nationaux, censés gérer le système scolaire. Différentes stratégies se mettent en place face à l'imposition d'un ordre scolaire pressenti comme défini « ailleurs » et qui se présente comme une succession et une juxtaposition de réformes, révélant l'absence de vraies politiques d'éducation (tableau 1).

Le découpage des réformes et leur prise en charge financière par les différents bailleurs de fonds sont parfois perçus par les parents d'élèves comme des décisions arbitraires, seulement motivées par les objectifs gouvernementaux de capter la manne financière qui accompagne ces réformes. Les enseignants les rejoignent souvent dans cette analyse et sont réticents à appliquer des réformes dont la poursuite, et donc la pérennité, dépendent, de façon aléatoire, du renouvellement des financements extérieurs. Parfois, leurs revendications portent explicitement sur le rôle que l'État doit jouer en légiférant pour donner un cadre officiel aux réformes en cours<sup>1</sup>. Dans le face-à-face États/sociétés (Lange et Martin,

---

1. C'est l'une des revendications des enseignants maliens à propos de la « pédagogie convergente » (Lange, 1999), dont l'expérimentation a été financée par des fonds belges, puis américains, et dont la survie est actuellement assurée par des fonds de l'Unicef. Qu'ils soient opposés ou favorables à cette réforme, les enseignants dénoncent l'attitude de l'État, incapable de jouer son rôle de législateur et de gestionnaire (absence de décret, d'arrêté ou simplement de circulaire...).

Tableau 1  
**La mise en place des réformes scolaires et l'élaboration de stratégies face à l'ordre scolaire imposé**

Réformes engagées et acteurs concernés	Stratégies développées par les bailleurs de fonds	Conséquences
<i>Scolarisation des filles</i> : cadres des ministères, chercheurs, experts...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Création d'une cellule de la scolarisation des filles au sein du ministère</li> <li>• Voyage financé en Europe pour des cadres nationaux</li> <li>• Financement d'équipes nationales travaillant sur la scolarisation des filles</li> <li>• Prise en charge d'un cadre responsable de la scolarisation des filles au sein des équipes étrangères (coopérations bilatérales, ONG)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dépendance</li> <li>• Développement de la scolarisation des filles</li> <li>• Stratégies d'adhésion ou d'évitement des parents</li> </ul>
<i>Double vacation</i> : cadres, directeurs d'écoles, enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financement par la Banque mondiale de cycles de formation (<i>per diem</i>) et d'une partie du surplus du salaire attribué aux enseignants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dépendance</li> <li>• Stratégies de résistance des enseignants</li> <li>• Augmentation des effectifs scolarisés</li> </ul>
<i>Langues nationales</i> : cadres, enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Financement des stages de formation</li> <li>• Financement du matériel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dépendance</li> <li>• Problèmes d'attribution des fonds</li> <li>• Stratégies d'évitement des parents</li> </ul>
<i>Éducation environnementale</i> : cadres, enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prime versée aux enseignants concernés par le programme</li> <li>• Financement du matériel nécessaire à l'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dépendance</li> <li>• Arrêt de l'expérience lorsque le financement s'interrompt</li> </ul>
<i>Limitation des redoublements dans l'enseignement primaire</i> : enseignants, parents, élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condition imposée en échange des financements accordés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plus grande fluidité des effectifs</li> <li>• Problèmes de niveau des élèves</li> <li>• Résistance des parents</li> </ul>
<i>Limitation du nombre de bourses attribuées aux lycéens et aux étudiants</i> : lycéens, étudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condition imposée en échange des financements accordés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grèves, années tronquées, années blanches</li> </ul>

Source : Lange, 1999.

1995) viennent se glisser des acteurs (représentants des institutions internationales, des coopérations nationales ou des ONG) qui travestissent les relations qu'États et populations essaient de construire. Cette situation est particulièrement inquiétante dans les pays ayant connu un processus de démocratisation, où le poids financier des intervenants étrangers transforme souvent des rapports citoyens en rapports marchands.

L'implication des cadres nationaux dans les projets financés par l'extérieur posant souvent problème, les intervenants étrangers sont dorénavant obligés de contourner cette réticence par l'attribution d'avantages financiers, symboliques ou matériels. Toute réforme scolaire comporte ainsi des stages où les *per diem* constituent un complément de salaire, parfois suivi de l'attribution de primes permettant de « motiver » les fonctionnaires. L'inertie des ministères de l'Éducation est contournée par la multiplication des structures parallèles de gestion des différentes réformes<sup>2</sup>, qui nuit à la cohérence de la gestion administrative et participe au discrédit des structures étatiques. Enfin, les différents « projets » captent une partie des meilleurs cadres de l'administration, soit en les débauchant de la fonction publique (ONG), soit en les accueillant le temps d'un financement au sein de leurs structures (organisations internationales)<sup>3</sup>.

### **Les inégalités structurelles : permanence et transformation des inégalités régionales, sociales et sexuelles**

Nous retenons ici trois types d'inégalités, à savoir les inégalités régionales, sociales et sexuelles, représentatives des grandes fractures, observées en Afrique, qui séparent encore ceux qui ont accès à l'école et ceux qui en sont exclus. Ces inégalités ne doivent pas être considérées comme juxtaposées ou indépendantes, car elles sont le plus souvent cumulatives. Mais les analyser séparément permet de poser les bases de possibles politiques publiques destinées à les combattre.

- 
2. Le cas le plus récent est celui relatif aux projets liés à la scolarisation des filles, où l'inflation du nombre de cadres responsables de la scolarisation des filles grève les budgets destinés à l'aide, sans que l'efficacité de ce mode de fonctionnement soit pour l'instant convaincante.
  3. Plusieurs services du ministère de l'Éducation de base du Mali se sont ainsi vus décapités par l'intégration de leurs responsables au sein des représentations locales des organisations internationales.

### *Les inégalités régionales*

La première grande différenciation s'opère entre milieu urbain et milieu rural (même si d'importants écarts peuvent exister au sein de ce dernier), car la ville africaine est le lieu privilégié où l'école s'implante et se développe. Les liens étroits qui historiquement ont uni les processus d'urbanisation et de scolarisation ont été décrits (Lange et Martin, 1995) : les villes africaines sont le lieu par excellence où s'*instiue* l'école, où se diversifie le champ scolaire, où l'image de l'école comme mode de garde et de formation des enfants s'impose. Le rapport à l'école se transforme très vite sous la double influence du phénomène proprement urbain et de celui de crise économique. La ville transforme l'école qui devient de plus en plus liée aux rapports monétaires ou clientélistes, aux religions universalistes. Les déterminants socioprofessionnels prennent le relais des déterminants culturels traditionnels et accroissent les différences entre les milieux ruraux et les milieux urbains.

En Afrique, du fait des choix stratégiques opérés en vue du développement de l'enseignement primaire (mise en place ou développement du système de la double vacation<sup>4</sup>), ce sont les zones à forte densité de population et possédant déjà des infrastructures scolaires, soit essentiellement les villes, qui ont le plus bénéficié de la progression des effectifs scolaires au cours des années 1990. Les disparités scolaires entre milieu urbain et milieu rural se sont accrues. De même, le développement de l'initiative privée a surtout été favorable aux couches sociales aisées et les groupes sociaux les plus défavorisés (résidant en milieu urbain périphérique ou en milieu rural) n'ont pas, dans la majorité des cas, bénéficié de politiques destinées à leur ouvrir l'accès à la scolarisation.

Ainsi, depuis le début des années 1960, les politiques scolaires semblent être impuissantes à réduire les disparités régionales (Carron et Ta Ngoc Chau, 1981). Le continent africain se caractérise par des disparités scolaires très élevées dans l'enseignement primaire à l'intérieur de chaque pays (les taux nets de scolarisation primaire peuvent ainsi varier de 10 % dans les régions rurales les plus défavorisées à plus de 90 % dans les grandes villes). Les milieux ruraux les plus défavorisés sont ceux qui sont les plus éloignés des grands centres urbains, ceux où la présence de l'État est la plus faible et souvent les plus enclavés (absence d'infrastructures routières), ce qui ne favorise guère l'implantation des projets éducatifs financés par l'extérieur.

---

4. La double vacation (ou double flux) consiste à scolariser deux groupes d'enfants (l'un le matin, l'autre l'après-midi), ce qui permet l'économie simultanée d'une salle de classe et d'un enseignant.

*Les inégalités selon le sexe*

En Afrique, la scolarisation des filles apparaît encore très faible et les écarts observés entre garçons et filles sont particulièrement élevés. Ainsi les taux nets de scolarisation des filles en Afrique subsaharienne, quelles que soient les tranches d'âge retenues, sont-ils les plus faibles du monde (tableau 2). Mais si la comparaison entre l'Afrique subsaharienne et les autres régions du monde permet de mettre en évidence la position singulière de l'Afrique sur le plan scolaire, elle dissimule de très fortes disparités à l'intérieur de la zone. Aux deux extrêmes, pour l'année 1992, on pouvait trouver le Mali avec un taux net de scolarisation féminine dans l'enseignement primaire de 14 % et le Cap-Vert dont le taux se situait à 99 % (Unesco, 1995).

Tableau 2  
Estimation des taux nets de scolarisation\*,  
selon le sexe et selon les régions, 1995

	6-11 ans		12-17 ans		18-23 ans	
	M	F	M	F	M	F
<b>Afrique subsaharienne</b>	<b>55,2</b>	<b>47,4</b>	<b>46,0</b>	<b>35,3</b>	<b>9,7</b>	<b>4,9</b>
États arabes	83,9	71,6	59,2	47,1	24,5	16,3
Amérique latine/Caraïbes	88,5	87,5	68,4	67,4	26,1	26,3
Asie de l'Est/Océanie	88,6	85,5	54,7	51,4	19,5	13,6
Asie du Sud	84,3	65,6	50,5	32,2	12,4	6,6
Pays développés	92,3	91,7	87,1	88,5	40,8	42,7

\* Taux nets de scolarisation par tranches d'âge 6-11, 12-17 et 18-23 ans = élèves/étudiants du groupe d'âge en pourcentage de la population totale de ce groupe d'âge.

Source : Unesco, 1995, *in* Lange (dir.), 1998.

Un autre indicateur qui permet de prendre en compte le retard scolaire des filles en Afrique est celui qui mesure l'espérance de vie scolaire. Cet indicateur, utilisé par l'Unesco (1993), définit l'espérance de vie scolaire comme le nombre d'années d'éducation scolaire dont une personne d'un âge donné peut espérer bénéficier, en posant l'hypothèse que la probabilité de sa scolarisation à un âge ultérieur quelconque est égale au taux de scolarisation actuel pour cet âge. C'est donc une mesure synthétique ou sommaire de l'ensemble de la population escomptée au système

éducatif tout entier. Dans le cas d'un enfant de 5 ans, elle indique la durée totale escomptée de sa participation, depuis son entrée à l'école primaire jusqu'à la fin de ses études (Unesco, 1995).

Tableau 3  
Espérance de vie scolaire selon le sexe et selon les pays, en 1992

	Féminin	Masculin
Mali	1,2	2,3
Niger	1,4	2,8
Guinée	1,6	3,8
Burkina Faso	2,1	3,4
Mozambique	2,9	4,0
Sénégal	3,6	5,6
Burundi	4,0	5,1
Gambie	4,0	6,1
Zaire	4,4	6,7
Malawi	5,0	6,3
Rwanda	5,5	5,9
Togo	5,9	10,6
Lesotho	9,5	7,8
Afrique du Sud	12,2	11,7
Namibie	13,0	12,0
<i>Afrique subsaharienne *</i>	<i>5,5</i>	<i>6,5</i>
<i>États arabes *</i>	<i>9,4</i>	<i>10,2</i>
<i>Amérique latine/Caraiïbes *</i>	<i>10,8</i>	<i>10,7</i>
<i>Asie/Océanie *</i>	<i>8,5</i>	<i>9,7</i>
<b>MOYENNE DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT</b>	<b>8,5</b>	<b>9,1</b>
<b>MOYENNE DES PAYS DÉVELOPPÉS</b>	<b>14,0</b>	<b>13,8</b>

\* Moyenne

Source : Unesco, 1995, in Lange (dir.), 1998.

Il convient de rappeler ici que la catégorie « filles » n'est pas homogène, et il est souvent difficile de généraliser, tellement les situations sont diverses. Ainsi, même au sein des pays les moins scolarisés et les plus sexistes d'un point de vue scolaire, certaines filles peuvent connaître des scolarités brillantes. Cependant, de grandes tendances peuvent être identifiées et l'un des premiers grands partages souvent décrit est celui qui s'effectue selon le type de résidence (urbaine ou rurale) et détermine de façon radicale les chances d'une fille d'être inscrite à l'école, de

poursuivre ses études et de parvenir aux plus hauts degrés de l'enseignement<sup>5</sup>. À l'intérieur de ces milieux urbains ou ruraux, différents facteurs sociaux peuvent déterminer les scolarités féminines, comme le niveau d'instruction, l'origine socioprofessionnelle des parents, la religion. Les structures familiales jouent aussi un rôle parfois déterminant et sont autant d'éléments qui influent sur la scolarisation des filles : citons le type de famille (monoparentale, monogamique, polygamique), sa taille et sa composition, de même que la taille et la composition de la fratrie de la fille scolarisable interviennent dans les chances d'une fille de bénéficier d'une éducation scolaire<sup>6</sup>.

La première différenciation sexuelle tient au fait que les filles ont globalement<sup>7</sup> beaucoup moins de chance que les garçons d'être inscrites à l'école. Mais, même lorsqu'elles vont à l'école, les filles connaissent des scolarités différentes de celles des garçons. Aux faibles taux d'inscription en première année d'école des écolières, viennent s'ajouter des redoublements et des abandons souvent plus nombreux que ceux des écoliers. Les scolarités féminines diffèrent des scolarités masculines, en particulier parce que les filles quittent l'école plus tôt (souvent dès la puberté), pour aider leur mère ou pour se marier. De plus, elles ont aussi parfois tendance à entrer plus tard à l'école : ainsi le temps de la scolarité des filles se réduit-il comme peau de chagrin, entre une entrée tardive et une sortie précoce. En général, les filles échouent plus souvent que les garçons aux examens<sup>8</sup> et sont reléguées dans les sections les moins prestigieuses. Les itinéraires scolaires des filles sont donc singuliers et les représentations de l'école que celles-ci élaborent diffèrent des schémas idéologiques produits par leurs homologues de sexe masculin (Lange [dir.], 1998).

- 
5. Mais pas de façon systématique. Pour exemple, rappelons le cas des filles d'ethnie akposso ou akébou, vivant en milieu rural dans la région des Plateaux au Togo, dont le taux net de scolarisation primaire (6-14 ans) s'élevait respectivement à 85 % et 68,6 % en 1981 (Lange, 1998).
  6. On citera comme exemple, l'étude de Laurence Proteau (1998) en ce qui concerne les lignées féminines issues des familles monoparentales dont le chef de famille est une femme, ou encore les observations de Marie Duru-Bellat sur les fratries sans enfants de sexe masculin, et où certaines filles peuvent avoir des scolarités non spécifiquement féminines et constituer en quelque sorte ce que l'auteur dénomme des « garçons de substitution » (Duru-Bellat, 1990).
  7. Globalement indique ici à milieu social égal (Baudelot et Establet, 1992).
  8. À l'exception parfois des examens les plus élevés dans la hiérarchie scolaire, comme le baccalauréat, où les rares filles qui ont survécu à l'élimination réussissent mieux que les garçons du fait qu'elles sont presque exclusivement issues des classes sociales moyennes ou supérieures, contrairement aux garçons dont le recrutement social est plus dispersé.

*Les inégalités sociales*

Les inégalités sociales devant l'école ont été peu étudiées en Afrique, sans doute parce que la structure en classes sociales apparaît encore souvent comme peu différenciée. Par ailleurs, on dispose de peu de données statistiques permettant de dévoiler ces inégalités : les données des recensements sont difficilement utilisables, celles des statistiques scolaires ne prennent pas en compte l'origine sociale des élèves et l'absence de panel ne permet pas de connaître l'influence des caractéristiques socio-économiques des élèves sur leurs destinées scolaires.

C'est en milieu urbain que la diversification du champ scolaire et la hiérarchisation des établissements scolaires mettent à jour l'accroissement de nouvelles différenciations. Avec l'apparition de nouvelles hiérarchies entre les établissements privés, les conditions d'accès à l'école sont de plus en plus diversifiées : la multiplication de ces établissements privés permet d'élargir et de diversifier l'offre scolaire en fonction du capital culturel et/ou économique des familles. Ainsi les conditions d'enseignement deviennent de plus en plus inégalitaires : les élèves défavorisés suivent des cours dans des classes surchargées, souvent en double vacation et ne disposent que de peu de matériels pédagogiques ou mobiliers, tandis que ceux issus des classes sociales favorisées bénéficient d'écoles qui offrent des conditions d'enseignement proches de celles des pays occidentaux.

On remarque aussi que les inégalités sociales face à l'école se transforment du fait de l'évolution à la fois quantitative et qualitative des systèmes scolaires. L'augmentation rapide des taux de scolarisation indique l'arrivée de « nouveaux publics », jusqu'alors exclus de l'école. Le fait que de plus en plus d'enfants aillent à l'école ne réduit pas les inégalités scolaires : il les transforme. La transformation de la nature des inégalités structurelles provoque une évolution de la perception de ces inégalités selon les acteurs. Pour les associations, les institutions ou les États (soit l'ensemble des bailleurs de fonds), offrir un accès à l'école aux populations qui jusqu'alors en étaient exclues, consiste à réduire les inégalités. Mais pour ces populations, les différences observées entre les conditions d'enseignement offertes à leurs enfants et celles dont bénéficient ceux des familles anciennement scolarisées provoquent le sentiment d'une exclusion scolaire, alors même que ces familles peuvent dorénavant scolariser leurs enfants. Lorsque les parents s'opposaient à la scolarisation de leurs enfants, ils ne percevaient pas la non-fréquentation de l'école comme discriminante : maintenant qu'ils adhèrent au processus de scolarisation, ils revendiquent le droit pour leurs enfants de disposer

des mêmes conditions d'enseignement et de réussite que les enfants des élites politiques ou économiques. Le sentiment d'injustice sociale naît alors des nouvelles différenciations observées et la notion d'égalité face à l'école varie de plus en plus en fonction des acteurs.

### Les différents acteurs du champ éducatif

Les années 1980 ont été marquées en Afrique par le phénomène de déscolarisation. Les taux de scolarisation d'un grand nombre de pays ont subi des baisses indiquant clairement le recul de la scolarisation et remettant provisoirement en cause les objectifs visant la scolarisation primaire universelle (Lange, 1991 ; 1998). La fin des années 1980 annonce une période de re-scolarisation et la décennie 1990 semble se caractériser par une explosion des effectifs scolaires, constatée dans certains pays africains<sup>9</sup>.

Cette re-scolarisation a pu se réaliser grâce au développement de l'offre scolaire, d'une part, et de l'évolution de la demande en éducation, d'autre part. Il s'agit donc d'identifier le rôle et le poids des différents acteurs qui influencent ce processus d'expansion de la scolarisation, tout particulièrement dans l'enseignement primaire. Trois principaux acteurs, à savoir les différentes composantes de la société civile, les États et les bailleurs de fonds<sup>10</sup> jouent dorénavant un rôle dans le développement du secteur scolaire en Afrique. L'évolution de l'offre et de la demande en éducation est déterminée par l'influence respective de ces acteurs.

Cependant, la dépendance des États africains vis-à-vis des bailleurs de fonds s'accroît, de telle sorte que les politiques nationales des différents pays semblent de plus en plus impulsées et financées de l'extérieur, d'où une certaine uniformisation des réformes scolaires mises en place en Afrique. Les systèmes éducatifs africains tendent ainsi à se réformer et à se développer selon un même schéma. Cependant, si les États africains font preuve d'une certaine docilité face à l'imposition d'un *ordre scolaire*

- 
9. Ne sont pas pris en compte ici les pays africains qui connaissent des situations de guerre ou d'instabilité politique où la scolarisation des enfants est souvent en recul, du fait de la destruction des infrastructures, du déplacement des populations ou de l'incapacité des autorités administratives à assurer la gestion scolaire.
  10. Sous cette expression, nous incluons l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération multinationale, coopération nationale ou décentralisée, ONG ou associations... Depuis la Conférence de Jomtien [mars 1990], on désigne souvent l'ensemble de ces acteurs par l'expression de « partenaires de l'école »).

répondant aux normes choisies par les intervenants étrangers, les individus ou les communautés (cadres des ministères, enseignants, parents et élèves ; villages, quartiers, associations...) profitent souvent de cette perte d'autorité et de pouvoir des instances étatiques, soit pour développer leurs propres stratégies (dépendantes de leurs intérêts personnels), soit pour donner naissance à des actions éducatives répondant à leurs besoins particuliers. Il faut donc identifier le jeu et le poids des différents acteurs dans le développement de l'offre et de la demande scolaires en Afrique (poids financier, rôle dans l'élaboration des politiques scolaires, stratégies scolaires...).

### *La demande scolaire des familles*

En premier lieu, nous retenons l'adhésion à l'école d'une plus grande partie de la population africaine. Or, dans certains pays comme le Mali, les populations étaient volontiers décrites comme opposées à l'école (Gérard, 1997), tandis qu'au Togo, le développement rapide de la scolarisation avait fait place à une déscolarisation brutale et importante (Lange, 1998). Cette nouvelle adhésion survenue au cours des années 1990 est d'autant plus remarquable qu'elle se situe à une période où le rendement externe de l'école est particulièrement faible et où les conditions d'inscription et d'enseignement se sont dégradées. La plupart des parents sont dorénavant convaincus que l'école et le diplôme ne sont plus garants d'un emploi dans la fonction publique, tout en constatant qu'il devient de plus en plus difficile de trouver une place pour inscrire son enfant à l'école et que les conditions de transmission des savoirs scolaires (du fait des effectifs pléthoriques, de la double vacation, des grèves à répétition...) deviennent de plus en plus mauvaises, alors que le coût de la scolarisation augmente sans cesse (frais d'inscription, participation accrue des parents aux frais de fonctionnement de l'école...). Au Mali, bien plus que les conditions économiques qui se sont peu améliorées depuis l'instauration de la démocratie (entre autres, le chômage des jeunes ne semble guère se résorber), c'est bien l'environnement politique nouveau qui peut être considéré comme un facteur essentiel de la mise à l'école des enfants (Lange et Diarra, 1999). Mais, dans certains pays, comme le Togo, la situation politique est aussi désastreuse que la situation économique. Pourtant, les élèves ont repris le chemin des écoles, mettant fin au mouvement de refus qui avait été observé au cours des années 1980 (Lange, 1991).

Cette adhésion à l'école se manifeste sans ambiguïté dans la plupart des grandes villes africaines, où la demande scolaire est souvent nettement supérieure aux capacités d'accueil, et ce, en dépit de l'imposition de la double vacation et de l'apparition ou du développement de nouveaux types d'écoles (écoles privées, écoles de base, écoles communautaires...). Elle atteint aussi de plus en plus le milieu rural, où le déficit en infrastructures étatiques est comblé par la création « d'écoles du village », de « centres d'éducation pour le développement », « d'écoles communautaires », « d'écoles spontanées », « d'écoles satellites », etc.<sup>11</sup>, le plus souvent à la charge des populations. Or, jusqu'à une date récente, l'école était considérée comme *la chose de l'État*. C'était à l'État de construire les bâtiments scolaires, de les équiper en mobilier, de recruter les enseignants et d'assurer leur salaire, et de doter l'école en matériels didactiques. Au Mali, même les fournitures scolaires des écoliers (cahiers, stylos, ardoise, craies...) étaient le plus souvent distribuées gratuitement par les Associations de parents d'élèves (APE), grâce au versement d'une part des taxes qu'elles recevaient des autorités locales. Malgré cela, les parents inscrivaient le plus souvent leurs enfants à l'école par obligation (ou sous la contrainte des recrutements forcés) ou parvenaient à contourner ces recrutements en soudoyant les maîtres (Gérard, 1997). Aujourd'hui, la plupart des avantages autrefois accordés sont remis en cause, tandis que la demande d'éducation ne cesse d'augmenter et qu'un nombre important d'enfants ne peut être scolarisé, faute de places. Le droit à l'école publique gratuite, garanti par les législations africaines, est remis en cause du fait que les États ne sont plus en mesure ni de répondre à la demande sociale, ni de financer entièrement le secteur scolaire (les parents sont de plus en plus sollicités pour payer les salaires des enseignants des écoles publiques, comme c'est le cas au Congo démocratique, au Tchad, au Togo...).

Par ailleurs, la politique libérale imposée au secteur scolaire incite aussi les parents à financer de plus en plus les écoles que fréquentent leurs enfants. La prolifération des nouveaux types d'écoles permet aux parents socialement favorisés d'affiner leurs stratégies scolaires face à une offre scolaire de plus en plus diversifiée. Elle permet aussi aux familles qui étaient exclues du champ scolaire de créer leurs propres écoles (Lange et Diarra, 1999). En effet, à l'exception d'un secteur privé catholique, souvent marginal, l'école publique avait jusqu'au début des années 1990 le quasi-monopole de la formation scolaire des enfants (sauf dans quelques rares pays comme la Côte d'Ivoire où l'essor du secteur privé laïque est antérieur à la décennie 1990). Dorénavant, la demande

---

11. Les dénominations de ces « nouvelles écoles » varient selon les pays.

scolaire des parents ne se contente plus de répondre ou d'influencer l'offre scolaire : les parents africains créent et gèrent les écoles que leurs États n'ont pas su leur offrir.

Au Mali, ces écoles créées et gérées par les parents disposent dorénavant d'un cadre législatif (arrêté de 1994) qui leur assurent le droit d'exister : ce sont les « écoles communautaires ». *L'école communautaire* est une variante de l'école classique<sup>12</sup> : c'est la communauté (village ou quartier) qui prend l'initiative de création de l'école et qui se charge aussi bien de la construction de l'école que des frais d'entretien et de fonctionnement. Pour l'instant, la communauté assure aussi le recrutement et les rémunérations des enseignants, et l'État n'apporte aucune aide financière, en dépit des promesses faites.

Les modes d'institution et de légitimation relèvent donc de la plus grande ambiguïté. En effet, si le droit à l'école est clairement reconnu, y compris par le biais de la création autorisée d'école, l'État se désengage complètement des conditions et des implications de la prise en charge des écoles. Or, ce sont le plus souvent les communautés les plus déshéritées qui sont à l'origine de la création des écoles communautaires. Si les revendications de ces communautés pour une implication financière de l'État sont réelles et connues, leur isolement face aux structures administratives ne leur permet pas de faire entendre leur voix. Seule, la création d'une *Confédération des écoles communautaires* pourrait permettre de rééquilibrer la position des différents acteurs en jeu, car, pour l'instant, les communautés créatrices d'écoles sont en majorité des communautés rurales, sans poids économique ni influence politique<sup>13</sup>.

### *Les stratégies des enseignants*

Au sein de la plupart des États africains, les enseignants ont souvent été mis à l'écart de la sphère politique. Ils se décrivent d'ailleurs volontiers comme les « bêtes noires » des régimes dictatoriaux. Le plus souvent, ils ont été exclus des processus d'élaboration des réformes scolaires ou des expériences éducatives et n'ont été sollicités que pour appliquer des directives transmises par leur hiérarchie. Le syndicalisme

12. Nous avons recensé au Mali huit types d'écoles formelles et deux types d'écoles non formelles (Diarra et Lange, 1998).

13. On notera cependant l'exception des communautés rurales de la région de Kayes, disposant de leaders (migrants résidant en France, aguerris aux luttes syndicales) qui ont su créer des écoles, tout en refusant souvent le statut « d'écoles communautaires », ce qui leur a permis de faire reconnaître leur école comme école publique et d'obtenir des postes d'enseignant.

enseignant a été très souvent muselé et réduit à un syndicat unique, inféodé au parti unique.

Cependant, cette mise à l'écart du champ politique n'a pas empêché le milieu scolaire (enseignants et élèves) de jouer un rôle déterminant dans l'opposition aux régimes totalitaires et parfois dans la chute des dictatures du début des années 1990. Au sein des régimes qui connaissent aujourd'hui une transition démocratique, les enseignants ont investi la sphère politique, soit par le biais de leur participation aux élections (un grand nombre de députés maliens, par exemple, sont issus du milieu enseignant), soit par leur implication dans des associations, ou encore par la création de journaux indépendants.

Mais cette position politique ne leur permet que rarement d'influencer les politiques scolaires qui sont dorénavant soumises à l'approbation et au financement des bailleurs de fonds. Plus que les conditions nouvelles nées de la démocratisation des systèmes politiques, qui n'ont guère permis (en dehors des courtes périodes de transition, durant les *Conférences nationales*, où le débat sur l'école a pu être ouvert), ce sont les conditions liées au néolibéralisme prôné par les coopérations étrangères qui ont pu avoir une influence sur les actions des enseignants. Leur rôle dans la création d'écoles privées ou parfois d'écoles communautaires est souvent réel et déterminant, mais limité à des stratégies individuelles souvent liées à des intérêts financiers personnels. En revanche, l'espace de liberté créé par la démocratisation leur a permis d'accroître leur rôle et leurs actions, parfois déterminants, au sein des associations de parents d'élèves où ils occupent des postes clés, du fait de leur niveau d'instruction et de leur connaissance du système scolaire.

On constate donc que les enseignants, en tant que groupe professionnel constitué, ont peu d'influence sur les politiques scolaires, les orientations ou les grandes réformes en cours. Le sens des relations est demeuré de type vertical et hiérarchique et leurs avis sont rarement pris en compte. L'origine extérieure du financement des réformes renforce la non-participation des enseignants aux prises de décision ou aux critiques possibles sur la mise en place de ces réformes. En effet, toutes ces réformes financées par l'extérieur sont assorties de stages rémunérés destinés à l'ensemble du personnel relevant des ministères de l'Éducation (directeurs de l'enseignement, inspecteurs de l'enseignement, conseillers pédagogiques, enseignants), et pour pouvoir bénéficier de ces avantages financiers corollaires aux réformes, il faut bien entendu manifester un minimum de semblant d'adhésion à ces réformes.

Si, collectivement, les enseignants pourraient présenter des critiques ou des contre-projets, individuellement, compte tenu de leurs faibles

revenus, leur dépendance vis-à-vis des revenus annexes engendrés par la mise en place des réformes rend difficile toute participation au débat et toute prise de parole. Leurs stratégies pourraient donc se définir comme des stratégies d'évitement ou de contournement, qui ne peuvent se dévoiler<sup>14</sup>.

### *Positions et actions des entrepreneurs*

Par entrepreneurs, nous entendons ici aussi bien les entreprises du secteur moderne que les entreprises artisanales. Les relations entre les systèmes scolaires et le milieu des entreprises ont très peu été étudiées en Afrique. Des thèmes tels que l'influence des entrepreneurs sur les politiques d'éducation, sur leurs politiques de formation à l'intérieur des entreprises ou sur les liens qui les unissent aux différentes écoles publiques ou privées de formation générale ou professionnelle sont très peu abordés. À titre d'exemple, nous citerons trois expériences qui se situent dans trois secteurs économiques très différents : la formation des agriculteurs indépendants (et de leurs enfants), les tentatives de formation du secteur artisanal et les actions menées par les entrepreneurs sud-africains.

La formation des agriculteurs est souvent liée au développement des cultures de rente et ce sont les sociétés de développement agricole qui élaborent des programmes de formation. Ces programmes sont alors plus liés à des exigences de productivité (supposée s'accroître sous l'effet de la formation) qu'engendrés par une demande exprimée par les agriculteurs eux-mêmes. Basée sur des principes économiques à court terme et influencée par les représentations de la classe paysanne émanant des agents de développement, la formation des agriculteurs est restée enfermée dans un carcan idéologique, où l'agriculteur est perçu comme « sujet à développer ».

De la même façon, les agriculteurs ont souvent été exclus des décisions prises pour scolariser leurs enfants et les tentatives de « ruralisation de l'enseignement » échouèrent, car elles visaient bien plus

---

14. On peut citer comme exemple « la double vacation », système prôné et financé pour partie par la Banque mondiale et auquel la grande majorité des enseignants sont opposés. La plupart de ces enseignants acceptent cependant de suivre les stages (indemnisés) destinés à la mise en place de ce système, puis d'assurer les classes en double vacation (dont le service est rémunéré à hauteur de 12 500 francs CFA par mois, ce qui représente souvent plus du quart du salaire). Cependant, ils refusent d'appliquer les horaires liés à ce système, avec le consentement de leur directeur d'école, s'octroyant souvent entre une heure et demie et deux heures de réduction d'enseignement par jour.

à maintenir les ruraux dans leur statut de dépendants, leur interdisant même toute possibilité de mobilité sociale, et ne répondaient pas aux attentes des parents (Lange *et al.*, 1990). En fait, l'incapacité à mettre en place une véritable réforme scolaire visant à prendre en compte les demandes des populations révèle la marginalisation économique et politique d'une partie du monde agricole.

Les tentatives de formation en milieu artisanal ont souvent été nombreuses en Afrique. Mais on ne peut que constater le faible nombre d'exemples relatifs à l'implication des artisans au sein des programmes de formation des jeunes, lorsque ces programmes sont inclus dans une politique scolaire globale, émanant des ministères de l'Éducation. L'exemple de la tentative menée au Mali, d'impliquer les artisans dans des programmes de formation reliés à une politique scolaire globale, met en exergue la difficulté d'établir des liens entre le système scolaire et le monde du travail. Le refus des artisans (celui-ci a été massif et enregistré grâce à une enquête menée auprès de nombreux artisans par les inspections de l'enseignement de base) apporte une illustration exemplaire du face-à-face de normes, de légitimations qui s'affirment à l'intérieur de champs cloisonnés.

Enfin, on citera les actions de certaines grandes entreprises sud-africaines et le rôle qu'elles ont joué dans le financement d'écoles privées ou publiques et les actions novatrices en faveur de la déségrégation qu'elles ont pu mener durant le régime de l'apartheid (Bamberg, 1999). L'exemple de l'implication des entrepreneurs sud-africains mériterait d'être mieux étudié, pour que la prise en compte des acteurs économiques du secteur moderne, en tant qu'acteurs potentiels dans les politiques d'éducation et de formation en Afrique, soit effective.

### *Le rôle de l'État*

L'action des États en faveur du développement de la scolarisation est cependant loin d'être négligeable, même s'il est difficile d'identifier le poids des interventions étrangères dans l'élaboration et la mise en place des politiques scolaires en faveur d'une plus grande fréquentation scolaire et d'une amélioration de la qualité de l'éducation. La plupart des systèmes scolaires africains sont dorénavant financés par l'extérieur pour une part qui se situe entre 30 et 50 % des sommes attribuées à la scolarisation primaire. Au Mali, par exemple, les années 1990 sont marquées

par l'effort important réalisé grâce à l'appui des *partenaires*<sup>15</sup> de l'État malien à travers le IV<sup>e</sup> Projet de développement de l'éducation de base (PDEB). Sur le plan des infrastructures, on peut citer la construction de plus de 4 000 salles de classe au cours de la seule année 1994. Au plan qualitatif, alors qu'en 1988 près de 30 % des écoles n'avaient aucun manuel et que le ratio moyen élèves/livre était de 8 élèves pour un livre, en 1994, il progresse à un livre pour 3 élèves dans la zone du PDEB. Enfin, sur le plan de la formation, toujours dans le cadre du PDEB, 100 % des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs et des directeurs régionaux de l'éducation ont été formés aux méthodes d'enseignement par objectifs et à de nouvelles didactiques d'enseignement du français et des mathématiques (Diarra et Lange, 1998). Les moyens financiers mis à la disposition des États africains leur ont ainsi permis de développer et d'améliorer l'offre en éducation. Mais, d'une certaine façon, ces États semblent n'être plus que le lieu où transitent les aides financières destinées à l'éducation et non celui de l'élaboration des politiques scolaires, de telle sorte qu'il est difficile de mesurer leur degré d'autonomie et d'initiative.

### *Les interventions étrangères*

Le phénomène de déscolarisation, qui a touché un grand nombre de pays africains (Côte d'Ivoire, Ghana, Guinée, Mali, Sénégal, Togo...) a souvent laissé les gouvernements africains sans réponse adéquate. Le recul de la scolarisation est attesté et les importants progrès réalisés de 1960 à 1980 ont été stoppés par les années de déscolarisation, ce qui a incité des institutions internationales, comme la Banque mondiale, à intervenir dans le financement de l'éducation. C'est l'une des conséquences de la crise économique et financière qui, de fait, a engendré la mise sous tutelle financière des pays africains. En effet, les politiques de rigueur économique, imposées dans le cadre de cette mise sous tutelle, rendent difficile, sinon impossible, le financement des politiques sociales sur fonds propres. Les pays africains sortent particulièrement affaiblis de ce type de rapport imposé par les organisations internationales : pas assez endettés pour utiliser leur dette à double tranchant – comme certains pays d'Amérique latine –, mais suffisamment pour ne plus être libres de leurs choix politiques.

---

15. Le terme « partenaires » est utilisé au Mali pour désigner l'ensemble des intervenants (nationaux ou étrangers) qui participent au financement du secteur scolaire.

Partant du double constat de la faiblesse des moyens financiers des États africains et de la forte pression démographique, ces politiques posent comme hypothèse qu'il n'est dorénavant plus possible à ces États de financer seuls le secteur éducatif. Il est certain que la forte pression démographique, ayant comme corollaire le nombre sans cesse grandissant d'enfants en âge de scolarisation (6 à 8 ans) qui frappent chaque année à la porte de l'école, rend dérisoires les slogans relatifs à la scolarisation primaire universelle. Une grande partie de ces enfants n'ont aucune chance d'y accéder, du fait principalement de l'insuffisance des infrastructures et des moyens mis par les États à la disposition des populations. Et de fait, sous la double pression d'une demande sociale de plus en plus forte (tout particulièrement en milieu urbain) et d'une démographie galopante, on assiste à un retrait progressif des États dans la prise en charge de l'institution scolaire au profit (ou aux dépens) des communautés, des parents ou de l'initiative privée. Le retrait de l'État se mesure également au plan des politiques scolaires qui apparaissent de plus en plus comme la juxtaposition de réformes financées par les intervenants étrangers (tableau 4).

### **Les relations entre les différents acteurs : modes de légitimation et instances de médiation**

Les relations entre les différents acteurs du champ scolaire restent encore peu étudiées de nos jours. Par exemple, le rôle des associations de parents d'élèves est relativement peu connu. D'une façon plus générale, ce sont les stratégies collectives (associations villageoises, religieuses, de quartier...) qui sont le souvent ignorées. Or, nous avons pu constater que les familles ne se contentaient plus de répondre ou d'influencer l'offre scolaire : dorénavant, des groupes de familles créent, gèrent leurs propres écoles ou assurent financièrement (pour une part parfois déterminante) le fonctionnement des écoles publiques. Ce sont ces phénomènes qu'il conviendrait de mieux cerner.

Par ailleurs, la perte de l'autonomie financière des États africains rend nécessaire de repérer les lieux où se situent dorénavant les centres de décision et d'identifier les modalités de négociation entre les fonctionnaires africains et les principaux bailleurs de fonds, ou entre les familles, les instances administratives et les bailleurs de fonds. Il reste donc à mesurer la part respective des intervenants extérieurs et des initiatives

Tableau 4  
**Exemples de quelques réformes (et de leurs initiateurs) en Afrique**

Bailleurs de fonds	Réformes
Banque mondiale, USAID (Afrique)	Double vacation (imposition : 40 % des classes devront être en DV) ; financement d'une partie des primes attribuées aux enseignants en poste dans des classes à DV
Banque mondiale (Afrique)	Limitation des redoublements (maximum 15 % de redoublants de la 1 <sup>re</sup> à la 5 <sup>e</sup> année)
Banque mondiale, USAID (Afrique)	Priorités financières à l'enseignement primaire (rééquilibrage du budget destiné au secteur éducatif en faveur de l'enseignement de base)
Banque mondiale, coopérations bilatérales (GB, USA...), Unicef, ONG internationales (Afrique)	Scolarisation des filles (campagnes de sensibilisation, quotas imposés dans les écoles non formelles, aides ponctuelles en faveur de la scolarisation des filles...)
État malien (lancement des <i>classes expérimentales</i> en langues nationales) Belgique (lancement de la <i>méthodologie convergente</i> ) (Mali) USAID, Unicef (financement de la <i>pédagogie convergente</i> ) (Mali)	Langues nationales : formation (des enseignants, directeurs d'école, cadres régionaux de l'éducation...), financement du matériel pédagogique
CILSS (Pays du Sahel)	Enseignement environnemental
Banque mondiale, USAID (Afrique)	Limitation des bourses destinées aux lycéens ou étudiants
Pays arabes (Afrique)	Écoles privées musulmanes
Individus, Banque mondiale, Fonds pour l'éducation (Afrique)	Développement des écoles privées laïques ou des écoles de base
Fonds pour l'éducation, France, Allemagne, Associations, ONG internationales, associations nationales, communautés villageoises, associations de quartier (Afrique)	Écoles communautaires (aide à la création et au fonctionnement)
ONG internationales, programmes des Nations unies (Afrique)	Écoles non formelles (aide à la création et au fonctionnement)

Source : Lange, 1999.

nationales dans cette dynamique scolaire et à décrypter les relations induites par les rapports de dépendance qui s'instaurent dès lors que les interventions étrangères deviennent indispensables au fonctionnement et au développement des systèmes scolaires.

Enfin, nous devons prendre en compte l'évolution récente des systèmes politiques en Afrique qui transforme également les relations entre les différents acteurs. Les modes de mobilisation, de négociation ne sont plus les mêmes au sein de pays qui connaissent une vie politique plus démocratique. De même, l'instauration de processus de décentralisation aura sans aucun doute des effets à la fois sur l'offre scolaire (tout particulièrement dans l'enseignement primaire) et sur les relations entre les familles et les centres de décision décentralisés, mais aussi sur l'évolution des inégalités régionales ou sociales, si ces États renoncent au rôle de régulation et de redistribution des richesses.

### **La réduction des inégalités face à l'école : est-ce possible sans intervention des États ?**

Plus aucun État d'Afrique francophone<sup>16</sup> ne peut dorénavant financer son système éducatif sans faire appel aux bailleurs de fonds. Ces pays sont donc dépossédés de leur autonomie en matière de politique scolaire et soumis au diktat des bailleurs. La perte de décision en matière éducative<sup>17</sup> produit divers effets. Le premier s'observe dans la mise en place et la gestion des politiques scolaires. Les bailleurs de fonds imposent une programmation par étapes qui rend difficiles l'élaboration de politiques sur le long terme et le suivi des opérations, et conduit à des prises de décision par à-coups, souvent déconnectées des situations réelles. Le deuxième effet est induit par le fait que la réussite doit être au rendez-vous de chacune de ces étapes, car de cette réussite dépendent les futurs financements. Les effets pervers de ce type de fonctionnement apparaissent alors crûment : contraints de réussir pour justifier la bonne utilisation des financements accordés, les pays sont tentés d'investir dans les zones déjà favorisées, où les projets antérieurs ont connu des résultats positifs<sup>18</sup>, ce qui a pour conséquence immédiate l'accroissement des

- 
16. En ce qui concerne l'Afrique non francophone, nous ne disposons pas d'informations suffisantes pour émettre la même affirmation.
  17. Mais une analyse du mode de financement d'autres secteurs sociaux comme la santé ferait aussi apparaître une dépendance accrue des pays africains face aux organisations internationales ou aux aides des pays occidentaux. Tout comme dans le domaine de l'éducation, les prêts ou les aides consentis dans le secteur de la santé ne le sont que si les projets répondent aux choix des bailleurs de fonds.
  18. C'est le cas par exemple du Mali où la presque totalité des financements du IV<sup>e</sup> plan d'éducation, financé par un groupe de bailleurs de fonds (Banque mondiale, Coopération française, USAID, etc.), ont été dirigés vers les régions les plus favorisées du point de

disparités et l'abandon de zones jugées scolairement difficiles. Autre effet pervers de ces financements sous conditions, les évaluations des politiques mises en œuvre ne peuvent être que globalement positives, et des instructions sont données dans ce sens aux différents agents du système scolaire. Il n'est donc plus possible d'effectuer l'évaluation de certains projets et des documents officiels sont systématiquement « falsifiés » pour répondre aux attentes – supposées ou réelles – des bailleurs de fonds<sup>19</sup> (Lange, 1998).

L'élaboration de politiques publiques d'éducation devient une nécessité, mais en l'absence d'une description et d'une analyse des ressorts et des conséquences de la dépendance financière des États africains, il paraît difficile de proposer de nouveaux modes de médiation entre les donateurs étrangers, les États et les populations. Renégocier ces rapports de pouvoir peut permettre de redéfinir le rôle des États dans la lutte contre les inégalités scolaires.

## Bibliographie

- BAMBERG I., 1999, *Le Rôle de l'éducation dans le processus de démocratisation en Afrique du Sud*, mémoire de DEA, Paris, EHESS.
- BANQUE MONDIALE, 1988, *L'Éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et d'expansion*, BIRD, Washington DC.
- BAUDELLOT C. et R. ESTABLET, 1992, *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
- CARRON G. et TA NGOC CHAU (dir.), 1981, *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*, Paris, Unesco/IPE.

---

vue économique et scolaire, où la demande scolaire préexistait ainsi que les infrastructures, et où les autorités étaient sûres de pouvoir facilement augmenter le taux de scolarisation.

19. Tel responsable d'un service statistique s'est ainsi vu convoqué pour calculer le taux de scolarisation selon « une nouvelle formule », qui, de fait, permettait d'augmenter de façon substantielle le taux de scolarisation, augmentation destinée à montrer aux bailleurs de fonds que l'argent qu'ils avaient investi dans l'éducation avait produit les effets escomptés. Il devient alors très difficile pour le chercheur de naviguer entre les chiffres qu'on nous assure « pas encore redressés politiquement », ceux qui sont effectivement « redressés », et les données volontairement « floues » qui n'autorisent plus aucune interprétation. Certains services statistiques renoncent dorénavant à calculer les taux nets de scolarisation, préférant afficher des taux bruts (plus élevés du fait du mode de calcul).

- , *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Diagnostic et politiques de réduction*, Paris, Unesco/IPE.
- DIARRA S.O. et M.-F. LANGE, 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.
- DURU-BELLAT M., 1990, *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- GÉRARD É., 1997, *La Tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala.
- LANGE M.-F. avec J.-C. BOUSQUET, P.N. DIOUF et J.-M. KOHLER, 1990, « Les formations rurales », Rapport de synthèse. BDPA/SCETAGRI/Orstom, Paris, ministère de la Coopération et du Développement.
- LANGE M.-F., 1991, « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n° 43, octobre.
- (dir.), 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3.
- (dir.), 1998, *L'École et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala.
- 1998, *L'École au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala.
- 1999, « Les acteurs de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », in *Les Cahiers d'Ares*, n°1.
- LANGE M.-F. et J.-Y. MARTIN, 1995, « La socialisation par l'éducation et le travail : l'itinéraire incertain », in *Jeunes, ville, emploi. Quel avenir pour la jeunesse africaine ?*, Paris, ministère de la Coopération et du Développement.
- LANGE M.-F. et S.O. DIARRA, 1999, « École et démocratie : l'explosion de la scolarisation au Mali », *Politique africaine*.
- PROTEAU L., 1998, « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte d'Ivoire », in M.-F. Lange (dir.).
- UNESCO, 1993, *Rapport mondial sur l'éducation 1993. Comblent le déficit des connaissances. Élargir les choix éducatifs. Définir des normes de niveau*, Paris, Unesco.
- 1995, *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris, Unesco.
- 1998, *Rapport mondial sur l'éducation 1998*, Paris, Unesco.
- UNITED NATIONS, 1998, *World Population Prospects. The 1996 Revision*, New York, United Nations.