

Chapitre 3

La demande d'éducation en Afrique : Approches sociologiques

Etienne GERARD

Sociologue, (IRD), Maroc

La multiplication actuelle des structures d'éducation en Afrique sahélienne donne le ton : l'offre scolaire se diversifie et, parallèlement, la « demande d'éducation » s'affirme, dans des proportions de plus en plus importantes et selon des modes inédits. Si les rapports entre offre et demande ont pu, dans le passé, paraître relativement simples et s'exprimer sous forme d'adéquation ou d'inadéquation, cette transformation du champ scolaire en révèle aujourd'hui la complexité et conduit à ré-interroger la notion de « demande d'éducation » : quelles en sont les fondements et les caractéristiques ? Quel peut en être le rôle dans l'évolution du champ scolaire ?

Procéder à un état des recherches sociologiques sur la « demande scolaire » - ou « demande d'éducation » — n'est pas aisé. En premier lieu parce que ces termes n'ont, à notre connaissance, pas reçu de définition dans la littérature sociologique de langue française. Tous les auteurs de cette discipline, depuis plus de trente ans, reprennent à leur compte le terme de « demande », emprunté au vocabulaire économique. Et la plupart parlent indifféremment de « demande scolaire » ou de « demande(s) d'éducation(s) », ou encore de « demande en éducation » et de « demande d'enseignement »¹, pour analyser le fait que les populations scolarisent ou non leurs enfants à l'école. En second lieu parce que ces termes renvoient à des réalités sociologiques particulières. A l'étude, ils dénotent en effet à la fois des situations différentes en matière d'éducation et des rapports particuliers au fait scolaire. Enfin, parce que les champs d'étude abordés par les sociologues et qui apportent des données sur cette question de la « demande d'éducation » se sont fortement développés ces dernières années. Ainsi, se sont multipliés les travaux portant sur les inégalités sociales en matière de scolarisation, sur les disparités entre sexes, sur les facteurs sociaux et culturels de scolarisation (appartenance ethnique, milieu, religion...). Les systèmes et politiques scolaires, en lien avec les options des grandes organisations internationales notamment, sont eux aussi objets d'investigation ; la vie scolaire, ainsi que toutes les pratiques sociales en vigueur dans l'école à ses différents degrés — des mouvements scolaires à la violence, en passant par le syndicalisme et les organisations estudiantines² — sont, également et plus récemment, elles aussi au centre de recherches sociologiques.

Toutes ces études renvoient aux questions centrales de la place de l'école dans la société et des interactions, toujours redéfinies, entre les diverses institutions sociales, éducatives et autres. Les sociologues ont, dans tous ces domaines, accru leur réflexion méthodologique sur des éléments clefs pour la compréhension des processus de scolarisation, en particulier les représentations du fait scolaire et les stratégies éducatives, individuelles, familiales et communautaires. La « demande d'éducation » n'épuise donc pas, loin s'en faut, le champ abordé par les sociologues de l'éducation en Afrique³. Et il ne peut s'agir ici de restituer toutes ces études, ni même d'exposer les résumés.

Plutôt que de retracer ces différentes approches sociologiques de la « demande d'éducation », d'en souligner les apports et limites, nous nous efforcerons d'en intégrer, au mieux, les éléments essentiels pour aborder la question de la « demande d'éducation » et pour en analyser les principales caractéristiques, dans le prolongement des questions posées à la faveur de phénomènes comme l'« explosion scolaire » des années 60-70, comme la « crise de l'éducation » des années 80 ou encore de l'évolution actuelle des systèmes scolaires, toutes révélatrices de la complexité du processus de scolarisation. Nous serons ainsi conduit à aborder la question des rapports entre offre scolaire et « demande d'éducation » — au cœur de la sociologie de l'éducation en Afrique. Au risque de déborder quelque peu le cadre de cette partie de l'ouvrage consacrée à l'exposé des acquis de recherches dans les différentes disciplines, nous nous appuyerons par ailleurs sur les principales études dernièrement publiées par les sociologues africanistes pour envisager certains facteurs qui paraissent être désormais des clefs de cette demande, en l'occurrence « la valorisation du capital scolaire » et « l'institutionnalisation du fait scolaire ».

Offre et demande scolaires

L'explosion scolaire signalée par les sociologues dès les années 70 (Faucheux, 1977, Martin, 1972) a pu paraître générée par une offre scolaire inédite, en termes de places et d'enseignement — un enseignement largement hérité du legs colonial mais en partie révisé (on se souvient des expériences de « ruralisation ») pour bâtir la « nouvelle » Afrique. La forte scolarisation des lendemains des indépendances a ainsi été analysée comme le résultat d'une ouverture des systèmes scolaires publics (Campion-Vincent, 1970, Martin, *ibid.*), d'une augmentation de l'offre et, parallèlement, de la mise en place de mesures favorables, aux yeux des populations, à une certaine « rentabilisation » de l'investissement scolaire.

La demande scolaire apparaît ainsi comme le pendant de l'offre : à la base comme aux différents niveaux du système, la première semble conditionnée par la seconde. La demande demeure parfois insatisfaite en raison du manque d'écoles et de classes (Martin, 1993). Elle bute aussi

souvent contre toutes les frontières établies aux différents passages et accès aux cycles supérieurs (Le Pape et Vidal, 1987), contre toutes les barrières et tous les niveaux (Guth, 1993). En ce sens, la demande scolaire a les traits d'une institution symétrique du système scolaire. Comme lui, elle est le produit de politiques étatiques. Dans une certaine mesure, son évolution peut s'expliquer par des variations de ces politiques. Offre et demande peuvent par exemple sembler « ajustées » à une période donnée, comme c'est le cas en Tanzanie en raison d'un compromis entre l'Etat et les populations en matière d'éducation (Bonini, 1999). Réciproquement, la baisse de la demande d'éducation, illustrée par la « déscolarisation » (Lange, 1999), est très largement apparue dans les années 80 comme le résultat d'une dégradation des systèmes scolaires ou d'une incapacité de ces systèmes à satisfaire la demande des populations d'une éducation suffisante (en termes de places), d'assez bonne « qualité » et propice à une insertion sur le marché de l'emploi.

Offre et demande scolaires seraient donc liées. Les différents taux de scolarisation — autrement dit de la participation des populations à l'éducation scolaire — en donnent partiellement la mesure. Ils marquent en courbes ascendantes ou descendantes les rapports entre offre et demande. A la lumière de l'évolution actuelle, cette interaction pose cependant problème. Le lien entre politiques étatiques et demande scolaire apparaît aujourd'hui de manière singulière. Si les premières ont pu générer la seconde, elles semblent actuellement en favoriser la diversification. A l'équation passée entre (une) offre et (une) demande, succèdent des rapports plus complexes. Le processus actuel de privatisation et de multiplication des structures d'enseignement le montre bien. Suite aux Plans d'Ajustement Structurel mis en place dans les années 80, les Etats ont été contraints de réduire leurs dépenses en éducation et, dans une certaine mesure, se sont désengagés de ce secteur. Ils ne détiennent plus, désormais, le monopole de l'offre d'éducation et, dans la reconfiguration des systèmes scolaires, doivent prendre plus largement en compte les volontés et les initiatives des sociétés civiles. Peut-on donc seulement parler d'adéquation ou d'inadéquation entre offre et demande ? Si une telle relation existe, qu'exprime-t-elle ? A l'analyse, elle ne saurait à elle seule caractériser l'évolution des systèmes scolaires ni, non plus, ne serait un outil suffisant pour expliquer la complexité des processus de scolarisation. La « demande d'éducation » n'est d'ailleurs pas quantifiable, au sens propre du terme : tout au plus les taux de scolarisation signalent-ils l'inscription d'une partie des enfants scolarisables à l'école. Et elle ne semble pas non plus pouvoir être considérée de manière globale, comme une institution, mais de manière singulière, rapportée à ses contextes d'expression. Les fortes disparités régionales au sein des différents pays (Carron et Ta Ngoc Chau, 1981 ; Martin et Ta Ngoc Chau, 1993) ou le phénomène de non-scolarisation, localement persistant malgré une offre « suffisante », montrent en effet que les rapports entre offre et demande scolaires ne sont pas universels, ni simplement arithmétiques, mais pluriels

et complexes. Et ils ne permettent pas d'expliquer les différentes « demandes » existantes, ni d'en discerner tous les facteurs.

Revenons donc à la question première : en quoi consiste cette « demande » ? Pour cela, reportons-nous à ses origines, tout au moins à l'édification des systèmes scolaires au lendemain des indépendances.

La notion de « demande scolaire » ou de « demande d'éducation » puise ses racines dans le mode de construction des systèmes scolaires africains au lendemain des indépendances. Ceux-ci, on le sait, ont été érigés sur les bases de systèmes mis en place sous la colonisation, et développés peu à peu au gré de politiques coloniales d'expansion. Si l'accès à l'éducation scolaire a très tôt été réservé à une élite, avec le recrutement prioritaire des fils de chefs, il s'est ensuite étendu (principalement après la Seconde Guerre Mondiale) à une frange plus large de la population, conformément à la volonté d'alors de propager le plus largement possible un modèle de « civilisation » et de renforcer un appareil administratif qui, pour fonctionner, nécessitait la formation d'agents auxiliaires africains. Ce modèle de développement du système scolaire, rappelé ici de façon brève et schématique, a généré une différenciation sociale inédite : une nouvelle hiérarchisation s'est superposée aux anciennes hiérarchies coutumières⁴, bouleversant les structures sociales et les rapports sociaux, ainsi que « les conceptions du statut social, basé non plus sur la naissance mais sur la formation acquise, la place tenue dans la hiérarchie professionnelle, le niveau de vie » (Campion-Vincent, 1970 : 437). Cette différenciation s'est de surcroît doublée d'une transformation des rapports à l'éducation. Car l'éducation scolaire contenait des promesses : celle, principale, d'accéder à des postes de responsabilité et, celle, conjointe, de promotion sociale. Dès lors pouvait-elle être assimilée par les populations - tout au moins par celles qui furent sensibilisées à cette éducation, qui y eurent accès - non seulement à une possibilité mais aussi à une condition de « gagner » un capital social et économique. Certaines plaintes de populations, exprimées dès les années 50, en portaient a contrario témoignage : puisque peu d'emplois étaient offerts aux lauréats de l'enseignement secondaire, la scolarisation s'avérait en partie inutile, non « rentable ».

Cette relation entre un type de développement des systèmes scolaires et ce qui pouvait déjà apparaître comme une « demande d'éducation » ne fut pas « mécanique » : non seulement bon nombre de populations n'adhéraient pas à cette éducation coloniale et s'y opposaient — au moins en refusant d'envoyer leurs enfants à l'école — mais bien des régions rurales furent tenues en dehors de ce mouvement d'expansion scolaire, en raison même du fait que la carte scolaire épousait la carte politique, que les pôles de développement des systèmes scolaires étaient d'abord les pôles, urbains, de gestion administrative et politique⁵. L'édification des Etats par l'élite instruite formée par le colonisateur et, conjointement, l'érection des systèmes scolaires au lendemain des indépendances, ont prolongé cette équivalence

entre instruction et promotion sociale, au point que l'école pût être considérée, non pas « comme le privilège d'une minorité mais comme un moyen de promotion ouvert à tous les individus de talent, quelles que soient leurs origines » (Campion-Vincent, 1970 : 449). Dans des pays comme le Mali par exemple, le besoin de cadres à tous les niveaux de l'appareil d'Etat a nécessité le recrutement automatique, dans la Fonction Publique, de tous les diplômés de l'enseignement secondaire et supérieur. Une offre donnée créait une demande correspondante. Ou plutôt : à une offre donnée correspondait une certaine demande. Nous verrons toutes les limites que contient cette assertion : non seulement cette « demande » était limitée — comme l'attestait le recrutement forcé des élèves dans bien des milieux ruraux — mais elle était assujettie, pour les populations, à nombre de contraintes, et contenait en elle le principe et la limite même qui l'avaient fait croître : ceux d'une différenciation sociale sur la base du capital scolaire.

Si l'offre scolaire et la demande d'éducation ont pu paraître interagir, à une période donnée, dans le sens de la réciprocité et de l'ajustement — au point qu'un taux donné de scolarisation ait pu laisser penser à une offre adéquate — c'est en raison du mode de construction des Etats post-indépendance, de la nature des systèmes scolaires, des rapports entre Etats et sociétés, enfin du type de structuration sociale — donc d'insertion sociale des individus et de construction des groupes sociaux — durant cette période. De là la nécessaire différenciation des « mouvements » de scolarisation⁶ et de la « demande d'éducation » : celle-ci n'est pas universelle mais contextuelle, et historiquement déterminée. Dans leurs analyses, les sociologues se réfèrent nécessairement au mode historique de construction des Etats — dont les particularités apparaissent fortement dans les comparaisons entre Afrique anglophone et francophone notamment — et à ses politiques, scolaires et autres. L'histoire du système scolaire, abordée par Bianchini (1997) pour le Sénégal et le Burkina Faso, par Bonini (1996) pour la Tanzanie, par Lebeau (1997) au Nigeria, par Lange (1998) au Togo, ou par Proteau (1996) en Côte-d'Ivoire — pour ne citer que ces exemples — en porte témoignage. De même que les travaux actuels sur les rapports entre scolarisation et décentralisation au Mali et au Burkina Faso notamment.

Lorsqu'elle s'est exprimée - sous forme d'adhésion nette à l'éducation scolaire ou d'accord tacite avec un mode inédit d'éducation - la « demande scolaire » fut ainsi avant tout une demande d'école, une demande d'appartenance au système scolaire, ou encore une demande de titres ou de tous autres « biens » scolaires, y compris symboliques comme le prestige par exemple. Cette règle a acquis davantage de validité aujourd'hui, à l'heure où un nombre croissant de parents réclament pour leurs enfants une place à l'école, où les structures d'enseignement se multiplient en réponse à cette attente, où les élèves doivent subir le choix de classes multigrades. Aujourd'hui comme hier, l'adhésion à l'éducation scolaire publique correspond à la volonté d'acquérir le capital scolaire. Les raisons passées et actuelles de cette adhésion diffèrent : la scolarisation n'est plus tant motivée

aujourd'hui par le désir et la possibilité de promotion sociale par le diplôme que par la nécessité de posséder ce capital scolaire pour pouvoir être socialement intégré. Mais ce rapport entre capital scolaire et capital social fonde, d'une période à une autre, la « demande scolaire ». Le Pape et Vidal (1987) ont ainsi pu montrer toute l'influence de l'école sur les membres de la petite et moyenne bourgeoisie d'Abidjan en soulignant ses stratégies scolaires d'acharnement. Kasongo-Ngoy a, pour sa part, mis en lumière la formation historique de groupes sociaux sur la base du capital scolaire à travers le cas de la bourgeoisie zairoise. Les exemples pourraient être multipliés.

La plupart des études consacrées aux systèmes scolaires ouest africains ont également fait apparaître le lien réciproque entre détention préalable du capital scolaire, par héritage, et promotion sociale, en raison de la configuration des systèmes scolaires : très sélectifs en termes d'accès (de coût) et de progression d'un niveau scolaire à l'autre, ces systèmes privilégient « naturellement » ceux qui maîtrisent les instruments essentiels de cette progression, autrement dit le capital culturel et le capital économique. D'autres études (Fauchaux, 1977 ; Proteau, 1995) ont relevé combien les élèves eux-mêmes orientent leurs parcours en fonction de cette logique scolaire et sociale.

La « demande scolaire » n'est donc pas seulement une demande d'intégration dans le système éducatif mais aussi et surtout une demande de capital social, par appropriation du capital scolaire. Sans doute convient-il de voir dans ces rapports entre l'un et l'autre capital le sens premier de la « demande d'éducation » et celui des stratégies éducatives. La forte demande scolaire ou, au contraire, la « déscolarisation » trouvent l'une et l'autre leur origine dans ce rapport : la première dans une forte « valorisation » du capital scolaire, la seconde, au contraire, dans une moindre valorisation sociale de ce capital — que cela soit au niveau de la société ou d'un groupe social plus restreint. De l'un à l'autre cas, la demande et les stratégies de scolarisation s'ajustent, pour ainsi dire, sur cette valorisation relative. La promotion sociale par le diplôme a donné le sens premier de cette valorisation. La dépréciation du diplôme, consécutive au chômage des jeunes diplômés, a dévoilé « l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école » (Proteau, 1997) et a elle-même dévalorisé le capital scolaire, aux yeux des populations et de manière concrète. Pour autant, cette valorisation du capital scolaire ne peut pas être appréciée qu'en termes de « rentabilité » de l'investissement scolaire. Les stratégies actuelles d'une partie des populations citadines montrent bien que la demande sociale d'éducation a d'autres légitimités : à Ouagadougou, Bobo-Dioulasso ou Bamako, par exemple, il ne s'agit plus tant, pour les franges défavorisées de la population, de « gagner » une promotion sociale par les études que d'être socialement intégrées, ce qui nécessite de plus en plus la maîtrise minimale des rudiments de l'instruction (Yaro, 1995, Gérard, 1999a, Kail, 1999). La valorisation du capital scolaire a désormais d'autres sens et légitimités. Sans

doute est-ce l'un des facteurs de la forte demande d'éducation alors que la promotion sociale par les études est devenue illusoire. La demande n'est donc pas seulement conditionnée par l'offre scolaire (en termes d'éducation proprement dite) mais également par ce qu'elle est censée, pour les populations, procurer, en l'occurrence du capital social.

Ce capital est différemment apprécié par les individus et les groupes selon leur position dans le champ social, économique et politique. Au sujet des commerçants et des bureaucrates de Ouahigouya, une localité du Burkina Faso, Sankara a, par exemple, noté les différentes stratégies de scolarisation en fonction des légitimités respectivement accordées par ces groupes sociaux au passage par l'école. « Les deux groupes, note l'auteur, espèrent tirer quelque chose qui va leur permettre de se reproduire (pour les bureaucrates) et de conquérir d'autres espaces socio-économiques, ou tout au moins renforcer leurs activités (commerçants) ». Ces derniers cherchent ainsi à acquérir les connaissances dispensées par l'école car elles peuvent « favoriser l'adhésion au cercle de ceux qui ont la charge des biens publics » (Sankara, 1996 : 76). Les attentes à l'égard du système scolaire diffèrent donc, de même que l'appréciation des politiques et de l'offre scolaires. Ces différences expliquent à la fois les variations de la « demande scolaire » à l'échelle d'un pays et d'un groupe social à l'autre. Nous verrons plus loin que le ressort principal de cette appréciation et de cette valorisation sociale du capital scolaire est l'institutionnalisation du fait scolaire, qui conditionne elle-même fortement la demande d'éducation.

L'appropriation du capital scolaire est donc différenciée (Lebeau, 1997) et relative et, comme cela apparaîtra, ses légitimités sont multiples. Nous verrons qu'elle s'inscrit toujours dans des logiques sociales de scolarisation particulières. Les stratégies de scolarisation diffèrent elles-mêmes à la mesure de ces particularités. Tentons d'aller plus loin en discernant le sens de ces logiques de scolarisation et quelques facteurs à l'origine de leurs différences.

Besoin d'école et demande d'éducation

De nombreux auteurs ont noté le rapport paradoxal entre l'obligation d'inscrire l'enfant à l'école et l'impossibilité de le réaliser, en soulignant l'importance du coût, financier et humain, de la scolarisation. La scolarisation correspond ainsi à des combinaisons (le plus souvent non dites et pas toujours conscientes) entre un ensemble de règles sociales et des attentes en matière d'éducation (la volonté qu'un enfant soit socialement promu est parfois entravée par le statut de l'enfant et par ses fonctions dans la famille) ; entre un ordre scolaire (une offre, des politiques, une culture, un type d'enseignement...) et des capacités d'ajustement à cet ordre (il faut pouvoir monopoliser des capitaux pour accéder à telle ou telle structure d'enseignement et pour se hisser à un certain niveau) ; enfin entre des attentes et besoins (celui de promotion sociale ou d'intégration, celui

d'acquisition de savoirs), des contraintes (économiques, sociales) et des capacités de satisfaction de ces besoins. La scolarisation résulte en ce sens le plus souvent de compromis entre des contraintes et des besoins. Elle est aussi le produit de représentations, d'aspirations, et du rapport entre celles-ci et les possibilités (propres ou externes) de les satisfaire. Elle correspond par exemple, en partie, à un rapport entre son coût (coût humain de main-d'œuvre et coût financier) et ses apports — même relatifs — symboliques (comme le prestige), sociaux (comme la mobilité et la promotion), ou économiques. En tant que tels, la mise à l'école et le choix du parcours scolaire sont toujours opérés de manière particulière, ils ont une certaine rationalité.

Cela ne signifie pas que tous les facteurs sont toujours pris consciemment en compte par les individus. Dans une certaine mesure au moins, la scolarisation — comme toute pratique éducative — est déterminée par des *habitus* inconscients. L'appartenance des parents à un groupe social donné — laquelle les engage dans des types de relations à l'intérieur du groupe et avec les autres groupes — fonde en partie leurs représentations et pratiques éducatives — sans qu'il soit possible pour eux d'en donner tout le contenu et le sens — ainsi que leurs attentes en matière d'éducation et les enjeux qu'elle représente. La rationalité de l'acte, ou de la stratégie de scolarisation, ne signifie pas davantage que la mise à l'école corresponde toujours à un projet programmé, élaboré après évaluation de toutes les possibilités, de toutes les contraintes.

Pour autant, la scolarisation n'est pas seulement facilitée ou entravée par des conditions sociales données. Elle est aussi déterminée par une structure sociale et des rapports sociaux, notamment de parenté, particuliers. Prenons simplement un exemple. En milieu rural au Mali, les familles nucléaires scolarisent davantage leurs enfants que les familles élargies parce que la présence de l'enfant est moins indispensable dans le travail, en raison de l'organisation qu'elles sont amenées à donner à ce travail en vertu de leur petite taille. Les familles étendues ne peuvent pas, elles, libérer l'enfant, en l'occurrence pour le scolariser, au risque d'attenter à l'organisation du travail et à l'équilibre global du groupe. L'offre scolaire n'est pas ici en cause : on a en effet pu observer que la proximité de l'école n'engageait pas une scolarisation plus importante. Ce sont bien, ici, des données sociales comme la structure de la famille qui fondent ses stratégies éducatives. Cette structuration a des implications importantes en matière d'éducation : appelées à scolariser leurs enfants, ces familles restreintes sont également celles qui choisissent le plus l'instruction publique, d'inspiration occidentale et fondée sur des schémas d'individualisation. « Nées d'une division d'un corps plus large où la place de l'individu répondait d'abord à une dynamique collective, les familles nucléaires reproduisent ainsi à travers leurs choix d'éducation la logique d'individualisation inhérente à l'instruction. Elles confèrent à leurs pratiques éducatives la logique caractéristique de leur propre évolution » (Gérard, 1997a : 88). Autrement

dit, « le processus d'individuation et d'individualisation, inhérent à une atomisation des structures de production, a précipité l'évolution du rapport au « fait scolaire » » (*ibid.*, p.90). Les études qui suivent⁷ témoignent d'une relation parfois inverse entre la composition de la famille et la scolarisation des enfants. Preuve, là encore, que les structures familiales semblent moins importantes que les dynamiques sociales auxquelles elles sont assujetties. Et, de l'un à l'autre cas, les stratégies de scolarisation et la « demande d'éducation » renvoient à des logiques et dynamiques sociales, au fondement des rapports individuels et collectifs à l'éducation. Apportons à ce sujet un autre exemple.

Au sud-ouest du Burkina Faso, bon nombre de pères musulmans scolarisent aujourd'hui leurs enfants à l'école publique, laïque, afin de leur assurer un avenir et une place dans la société, seul gage pour eux-mêmes de ne pas perdre leur pouvoir au sein de leur groupe d'appartenance. Soumis à des influences culturelles diverses auxquelles il leur faut s'adapter, menacés de perdre leur prestige et leur pouvoir en raison d'une laïcisation de leur société, soucieux enfin de préserver le statut séculaire du savoir dont ils ont hérité et qu'il leur faut transmettre à leur tour, ces pères choisissent de capitaliser différents savoirs, laïcs et confessionnels, dans diverses institutions. Mais cette stratégie et ses ressorts sont particuliers au groupe et à la société, peu alphabétisée, de ces pères musulmans. Ils sont fonction à la fois du statut du savoir dans cette société, de la nature des rapports sociaux, enfin des différents liens entretenus avec le milieu urbain comme avec les différents réseaux, publics ou privés, d'échanges et de pouvoir.

Cette scolarisation particulière met bien en évidence l'impact essentiel du rapport au fait scolaire : entrent en compte, dans les stratégies éducatives, à la fois les représentations des institutions éducatives et de l'instruction, et les légitimités accordées à la scolarisation. Si certains pères musulmans adhèrent à l'instruction publique, d'autres qu'eux nourrissent en revanche une sorte de résistance à son égard. Dans le cas des paysans Malinké notamment, la sous-scolarisation est en partie motivée par une résistance à l'écriture latine et aux codes administratif et juridique qui en sont issus, ou encore par une remise en cause du pouvoir acquis, par les instruits, en raison de leurs diplômes. Les Lobi du sud du Burkina ont, eux, « posé la bouche » à l'encontre de toute institution héritée de la colonisation et, à ce titre, ont longtemps refusé d'inscrire leurs enfants à l'école.

L'un et l'autre groupe n'ont pas les mêmes représentations du savoir, scolaire ou non, et accordent des légitimités différentes à l'acte de scolarisation. Comment celles-ci peuvent-elles être déterminées ? De nombreuses études (Bonini, 1996 ; Lange et Martin, 1995 ; Sanou, 1995 ; Yaro, 1995) ont noté l'importance des données culturelles et religieuses et les ont analysées, pour traiter notamment des différences de scolarisation selon le sexe (Lange, 1998). D'autres données doivent cependant être prises en

compte, en particulier le « degré d'institutionnalisation » du fait scolaire⁸ et, conjointement, les enjeux que représente la scolarisation (Gérard, 1999c).

Au regard des stratégies des « marabouts » musulmans par exemple, la scolarisation est un moyen de réaliser certains « projets », à finalité sociale et politique. Elle peut satisfaire, comme dans le cas de la petite bourgeoisie d'Abidjan, une volonté de promotion sociale. Elle répond, aussi, à une nécessité d'intégration sociale et d'adaptation. Et elle est accomplie comme à défaut. L'inscription de l'enfant musulman à l'école publique ne correspond pas à un attachement à une instruction laïque inspirée d'une culture étrangère, mais à la volonté de ne pas être marginalisé dans une société largement gouvernée, en ses institutions, par ces savoirs laïcs. L'acte de scolarisation répond ainsi largement à des fins non éducatives. Nous sommes en présence d'une « quête » sociale et politique dont la réalisation nécessite davantage la capitalisation de différents savoirs que d'une « demande d'éducation » à proprement parler. La demande de biens scolaires comme le diplôme est en fait celle d'une inscription, individuelle et collective, dans un univers culturel particulier. Là encore, l'acquisition de savoirs et de titres scolaires n'est que le moyen de parvenir à certaines fins sociales et politiques.

La « demande d'éducation » possède en ce sens des légitimités particulières. Celles-ci sont bien sûr contextuelles : elles correspondent à des enjeux particuliers, locaux, partagés par certains individus et non par la collectivité tout entière, en vertu de leurs rôles et fonctions dans leur groupe d'appartenance, de l'identité et de la culture de ce groupe, et de ses rapports avec les autres. Et ces légitimités d'acquérir tel ou tel savoir, de fréquenter tel ou tel établissement, changent. Car elles sont fonction du rapport historique et contemporain au savoir lui-même (de type occidental ou non, laïc ou confessionnel) — donc à la culture à laquelle il appartient et qui l'a construit —, de la place des institutions d'enseignement (en termes de quantité, mais aussi d'influence), de l'ordre social et de ses dynamiques. (L'islamisation d'une région, par exemple, fonde la légitimité d'inscrire l'enfant à l'école coranique et à la medersa plus qu'à l'école publique.)

En témoigne bien le phénomène actuel de privatisation des structures d'enseignement, consécutif au déséquilibre interne des systèmes éducatifs depuis l'aube des années 80, à la crise de l'offre scolaire et, également, à un inégal « ancrage » de la culture scolaire. Conscients que l'offre scolaire publique ne peut satisfaire une demande, en certains cas croissante (en particulier en milieu urbain), habiles à persuader les parents que leur enseignement est de bien meilleure « qualité » que celui des établissements publics et que leur compétence garantit aux élèves un diplôme dont l'obtention, bien souvent monnayable, est devenue aléatoire, enseignants et jeunes diplômés en quête de revenus ouvrent leur propre école privée. Dans les capitales ouest-africaines, un véritable marché des places scolaires s'est ainsi ouvert, dans la mesure où le diplôme est indispensable pour prétendre

à un emploi et que l'instruction est un gage d'insertion sociale. A la faveur des échecs de l'école publique et en fonction de logiques et dynamiques sociales locales dont bénéficie la religion musulmane pour s'épanouir, des structures comme les medersas accueillent par ailleurs un nombre croissant d'élèves. Elles accusent ainsi le processus de déscolarisation dans le secteur public, mais ouvrent aussi un autre champ de savoirs, de compétences (la maîtrise du Coran s'accompagnant par exemple de pratiques « maraboutiques » qui télescopent d'autres pratiques sociales), enfin de relations sociales et de réseaux locaux, nationaux et internationaux.

Les privatisations mettent ainsi au jour une certaine « déculturation scolaire » ou, à tout le moins, un changement des représentations de la culture scolaire et des pratiques liées à son appropriation. Elles signalent aussi une modification des savoirs eux-mêmes : certains, comme les savoirs scolaires, tendent à se généraliser et, surtout, à s'uniformiser sur la base de leurs éléments minimaux - écriture et langue française. Mais d'autres savoirs sont davantage, et dans le même temps, objets d'acquisition. Le champ des savoirs se diversifie. Ici et là, le statut des différents savoirs est en cause. Non seulement les privatisations de l'enseignement accusent les enjeux liés à l'appropriation du capital scolaire, mais elles les soumettent aussi à un « glissement » qui s'accompagne d'une redéfinition des fonctions des savoirs, scolaires et autres. L'évolution de la scolarisation depuis trois décennies l'atteste également. Les systèmes scolaires se sont transformés et, avec eux, la valeur accordée au capital scolaire. Pour autant qu'elle ait correspondu, au cours des décennies 60 et 70, à une offre donnée, la scolarisation ne fut pas tant une réponse adéquate des populations à cette offre et aux politiques qui la sous-tendaient qu'une aspiration à un devenir social dont l'instruction paraissait être le meilleur passeport — le diplôme n'ouvrait-il pas les portes du pouvoir? —, qu'une volonté d'acquérir différents capitaux, à des fins sociales ou politiques, par appropriation préalable du capital scolaire.

Cela montre combien les rapports au monde scolaire ne sont ni universellement définis, ni figés, encore moins « fixés » par les institutions scolaires. A une « demande scolaire » institutionnellement repérée, notamment par les responsables de l'éducation, correspondent en fait des « demandes d'éducation », variables entre groupes sociaux et au sein de chacun. Elles sont, en ce sens, largement indépendantes de l'offre scolaire ; leur lien avec l'institution scolaire est ailleurs : elles sont davantage le produit d'une *institutionnalisation* de l'école et du fait scolaire, qu'une expression adéquate, ou non, à l'offre scolaire.

Demande d'éducation et institutionnalisation du « fait scolaire »

Prenons le cas le plus fréquent en Afrique sahélienne où la culture scolaire ne participe pas à une reproduction large de la société, où les

institutions scolaires ne se sont pas imposées au point de canaliser les demandes d'éducation. La scolarisation demeure encore très souvent une « réponse minimale » à l'offre scolaire. Le rapport à l'école est, lui, très « distant » : les individus méconnaissent encore souvent l'institution scolaire, ou résistent à l'égard de la culture qu'elle véhicule, lorsqu'ils ne rejettent pas l'une et l'autre. Et la scolarisation est souvent une réponse simple à une contrainte (ce qui est le cas de l'inscription de l'enfant en vertu de l'obligation scolaire), ou un acte de conformité par rapport à une attitude générale. A contrario, le fait de ne pas scolariser ses enfants résulte souvent d'une impossibilité (notamment financière) ou correspond à certains paramètres sociaux comme le statut de l'enfant, ses rôles et fonctions au sein de son groupe d'appartenance. Non pas qu'il ne puisse être scolarisé : véritable maillon dans l'organisation de la production, héritier potentiel des savoirs de ses aînés, ou encore gage de reproduction des rapports matrimoniaux (comme l'est la fillette), il n'est simplement pas « libéré » par son groupe. Dans ces cas, la non-scolarisation ne correspond ni à un refus de l'école ni à un désaveu de ses enseignements, elle n'est pas davantage déterminée ou conditionnée par l'offre scolaire. Comme dans le cas où l'acquisition d'un diplôme ne constitue nullement un enjeu, où la scolarisation de l'enfant cadet ressortit beaucoup à la « rentabilité » de la scolarité de l'aîné, l'école demeure pour les parents un espace éducatif parmi d'autres, et l'instruction l'une des possibilités d'éducation, et non la seule.

En cela, la non-scolarisation offre l'image symétrique du retrait des enfants de l'école publique ou de leur inscription dans l'enseignement privé par désapprobation ou insatisfaction à l'égard de l'éducation scolaire. Elle n'est pas, comme ces pratiques, une réponse ou une réaction à l'offre scolaire, mais une pratique éducative adoptée en marge du champ scolaire. Elle s'oppose aussi, en ce sens, aux stratégies d'« acharnement scolaire » (Proteau, 1996) des parents qui monopolisent tous leurs capitaux (financiers, familiaux et sociaux) (Guth, 1997) pour assurer à leurs enfants la scolarité la plus longue possible. Et elle révèle que la scolarisation n'est pas universellement un « allant de soi », que les stratégies éducatives peuvent se fonder sur d'autres « objets » que l'éducation scolaire⁹.

Cela peut en partie s'expliquer par l'ancrage relatif de l'école dans la société. Si la culture scolaire modèle les représentations du fait scolaire et influe sur les projets des individus comme des groupes, elle exerce toujours cette influence à condition que les systèmes idéologiques, sociaux et politiques correspondants (l'école, mais aussi toute institution d'Etat) aient marqué les institutions sociales et politiques locales de leur empreinte, comme cela peut être le cas à travers l'extension du code alphabétique aux codes juridique et bureaucratique. Comme l'ont souligné J.-Y. Martin et M.-F. Lange (1995), « la notion d'appropriation de l'école par les sociétés renvoie à ses différents ancrages au sein des sociétés... ». A l'évidence, les stratégies des bureaucrates et des commerçants de Ouahigouya, des « marabouts » du sud du Burkina Faso, des paysans maliens, ou encore des

membres de la petite bourgeoisie abidjanaise, sont fonction de la présence des différentes institutions éducatives, de l'influence de la culture scolaire sur les modèles validés par leur groupe d'appartenance, enfin des rapports existants, dans leur société, entre capital scolaire et capital social. De manière générale, les pratiques éducatives sont influencées par les distinctions sociales, par le « marquage des appartenances » opérés par l'école (Gérard, 1999b), enfin par le rôle de celle-ci dans la structuration sociale. Les membres de la petite bourgeoisie abidjanaise étudiée par Le Pape et Vidal continuaient ainsi à payer la scolarité au prix fort, malgré l'impossibilité d'acquérir un capital social par ce biais, parce qu'eux-mêmes avaient été scolarisés « à une époque où des individus non diplômés, mais pourvus d'un savoir scolaire leur permettant de se qualifier progressivement, pouvaient s'élever dans la hiérarchie des positions professionnelles et sociales et s'intégrer aux classes moyennes » (op. cit., p. 64).

Les légitimités de la scolarisation respectent cette même règle : les études réalisées en Afrique sahélienne ont bien mis en évidence la légitimité d'acquérir un savoir qui est objet de prestige, qui peut être un facteur d'émancipation, individuelle ou collective, un instrument d'appropriation de différents capitaux (symbolique, social, politique, économique) et de différents savoirs (pratiques, techniques, de communication...), ou encore un des termes des rapports sociaux. Elles ont souligné la légitimité sociale, largement répandue, de promotion et de mobilité, celle, symbolique, d'intégration à un type de modernité — précisément symbolisée par le savoir de type occidental. Elles ont enfin mis en évidence le fait que la scolarisation possède une légitimité politique, dans la mesure où le rapport aux savoirs est, à un niveau très local ou au niveau de la société globale, un rapport aux (et de) pouvoirs. Les mouvements sociaux dans le monde scolaire ou, à un autre niveau, les logiques de scolarisation de différents groupes sociaux, en témoignent. Lebeau (1999), par exemple, a bien montré dans le cas du Nigeria combien le potentiel intellectuel avait été, dans les années 70, traité comme une ressource et, à ce titre, objet de rivalités politiques entre communautés, régions et individus. Le cas des citadins de Bamako (Kail, 1999), pour ne citer que celui-ci, ne diffère guère, dans la mesure où la nécessité d'être instruit pour s'insérer socialement, jointe à la rareté des places dans les établissements, génère des pratiques de détournement de la règle scolaire, voire des conflits entre les parents.

Mais tel n'est pas universellement le cas : l'institutionnalisation du fait scolaire est relative et engendre, dans nombre de cas (en milieu rural notamment), une appropriation minimale du capital scolaire en raison de la configuration particulière du « champ des savoirs ». L'exemple précédent de la société musulmane burkinabé a bien montré qu'il s'agissait pour les marabouts de capitaliser différents savoirs parce que tous conditionnent, chacun à niveau particulier, l'insertion et la promotion sociales.

La scolarisation repose ainsi sur des facteurs d'ordres divers, scolaire et non-scolaire, et obéit à des dynamiques locales très circonscrites, au sein d'espace-temps particuliers. D'un groupe social à l'autre, d'un contexte social et économique à l'autre, les pratiques et stratégies éducatives n'ont ni les mêmes légitimités, ni la même rationalité. Et elles traduisent toutes un rapport particulier, des individus et des groupes, au fait scolaire, à la mesure de l'institutionnalisation de l'école. Quelques exemples ont permis d'apprécier les principaux éléments de cette institutionnalisation : le fait que la détention du capital scolaire est une condition d'insertion et un facteur de reproduction sociale, le fait que la participation au système scolaire est une référence, une norme sociale, le fait enfin que l'appropriation du capital scolaire constitue un enjeu social, économique ou politique, et qu'elle participe à la configuration des rapports sociaux.

La question de la demande d'éducation — ou des demandes (particulières) d'éducation — déborde donc le cadre strictement éducatif. Elle ne réfère pas seulement à l'espace scolaire mais également aux dynamiques sociales, dont l'éducation est à la fois l'un des moteurs et le produit. Ou, plus justement, à la « toile socio-scolaire » (Guth, 1997), configurée par différentes logiques en constante interaction. Au titre des facteurs de scolarisation, des conditions sociales données s'ajoutent à l'offre scolaire et, parfois, la contredisent. La valeur du capital scolaire et l'institutionnalisation de l'école participent elles aussi à l'élaboration des représentations de l'éducation et des stratégies qui en découlent.

Il conviendrait d'examiner toutes ces interactions de la « toile socio-scolaire » et les incidences de la « demande scolaire » sur les systèmes éducatifs et sur l'espace social. Mais tel n'était pas l'objectif de ce texte. Nous avons plutôt tenté de relever quelques facteurs à la base de cette « demande scolaire », d'en discerner quelques logiques scolaires et sociales. L'examen bref des rapports entre capital scolaire et capital social d'une part, du poids de l'institutionnalisation de l'école dans le rapport au fait scolaire d'autre part, enfin de l'incidence des dynamiques sociales locales sur les stratégies de scolarisation, a ainsi permis de mettre au jour quelques caractéristiques de cette « demande », certaines de ses limites aussi. Il a surtout souligné les rapports variables et éminemment relatifs entre offre et demande, nous conduisant à préférer la notion de « demande(s) sociale(s) d'éducation » à celles, plus restrictives, de « demande scolaire » ou de « demande d'enseignement », et à rejeter l'option méthodologique d'étudier la demande dans le cadre de rapports, d'adéquation ou d'inadéquation, avec l'offre scolaire. Les études sociologiques sur la scolarisation militent en effet pour une autre démarche, qui consiste à analyser cette demande comme un rapport individuel et collectif au « fait scolaire », configuré à la fois par l'école et la société, autrement dit à appréhender cette demande comme un fait social total.

Notes

¹ Ce dernier, utilisé dans les années 70 (Campion-Vincent, 1970) est cependant tombé en désuétude, à la faveur des trois premiers.

² Voir la bibliographie, et notamment Bianchini, Proteau.

³ Ni, bien sûr, la sociologie de l'éducation française, qui constitue en elle-même un domaine particulier (pour un aperçu de ces recherches, voir notamment *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Paris, INRP, L'Harmattan, 1990, 241p). Enfin, nous nous en tiendrons principalement aux études publiées en langue française. Pour deux raisons principales : des raisons historiques — le champ de l'éducation diffère en effet entre pays africains francophones et anglophones — et pour des raisons scientifiques : là aussi, les approches sociologiques et anthropologiques francophones et anglophones sont en elles-mêmes très particularisées. Les confronter demanderait une étude spécifique que nous ne pouvons conduire ici.

⁴ Entre nobles, gens de caste et esclaves notamment, comme cela a été le cas dans les sociétés Mandé.

⁵ On a pu voir dans cette double distanciation, politique et symbolique, l'origine d'une mythification de l'école et de l'instruction, à la base d'une forte demande d'éducation au lendemain des indépendances (Gérard, 1997a).

⁶ On parle ici de « mouvements » de scolarisation en référence aux phénomènes de scolarisation, « déscolarisation » ou encore « re-scolarisation » (Lange, 1999) et pour ne pas employer le terme usurpé de « tendance ».

⁷ Voir également le texte de J.-F. Kobiané ici même, *supra*.

⁸ Certains auteurs ont parlé de l'institution de l'école en utilisant le terme d'institution « au sens actif de « fondation » [...] ensuite [...] au sens courant de « chose instituée », « structure sociale établie par la loi », « forme caractéristique d'un régime » » (R. Balibar, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris, PUF, 1985, 421 : 12, citée par M.-F. Lange, 1998 : 15). On entend ici le fait que l'éducation scolaire est un facteur (davantage qu'une structure) de reproduction sociale.

⁹ Cette donnée est importante : elle signale l'intérêt, voire la nécessité, d'étudier la non-scolarisation tout autant que la demande d'éducation scolaire, pour mieux cerner les dimensions de celle-ci. L'étude des facteurs de non-scolarisation peut en effet apporter un éclairage sur les limites de la demande d'éducation scolaire et, parmi tous ses facteurs potentiels, ceux qui sont réellement déterminants.

¹⁰ Grand nombre de travaux de sociologues de l'éducation n'apparaissent pas ici, en particulier nombre de thèses non publiées. Beaucoup de travaux portent par ailleurs plus spécifiquement sur les systèmes scolaires et offrent de manière indirecte des données relatives aux questions abordées ici. Enfin, nous avons choisi de citer principalement ici les travaux les plus récents sur la question scolaire en Afrique.

Bibliographie

- Bianchini P., 1997 – *Crises de la scolarisation, mouvements sociaux et réformes des systèmes d'enseignement en Afrique noire : le cas du Sénégal et du Burkina Faso 1966-1995*, Université Paris VII, Thèse de doctorat, 2 tomes, 701p.
- Bonini N., 1995 – « Parcours scolaires tanzaniens : l'exemple des pasteurs Massaï », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, Orstom, Paris, pp.577-594.
- Bonini N., 1998 - « Les filles Massaï et l'école : une brève rencontre sans grandes conséquences », in LANGE M.-F. (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.97-119.
- Bonini N., 1999 - « Pratiques éducatives dans une société pastorale : une comparaison Kenya/Tanzanie », *Les Cahiers Ares*, n°1, Bondy, pp.115-125.
- Campion-Vincent V., 1970 - « Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal », in Balandier G. (dir.), *Sociologie des mutations*, Paris, Anthropos, pp.437-450.
- Carron G. et Ta Ngoc Chau (dir.), 1981 – *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*, Paris, Unesco, IPE, 326p.
- Chaudenson R. et al., 1993 - *L'Ecole du Sud*, Montmagny, ACCT, Diffusion Didier érudition, 153p.
- Durkheim E., 1985 - *Education et sociologie*, Paris, PUF, 130p.
- Faucheux F., 1977 – « Rôle de l'école dans la structuration sociale au Mali », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIII, pp.315-340.
- Gérard E., 1995 – « Jeux et enjeux scolaires au Mali. Le poids des stratégies éducatives des populations dans le fonctionnement de l'école publique », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, ORSTOM, Paris, pp.595-615.
- Gérard E., 1997a - *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Karthala-Orstom, 283p.
- Gérard E., 1997b - « La Lettre et l'individu : instruction, marginalisation et recherche d'intégration des jeunes diplômés bamakois au chômage », in Marie A. (dir.), *L'Afrique des individus*, Karthala, Paris, 1997, pp.203-248.
- Gérard E., 1997c - « Les medersas : un élément de mutation des sociétés ouest africaines ? », *Politique étrangère*, IFRI, Paris, hiver 1997-98, pp.613-627.
- Gérard E., 1998 - « Femmes, instruction et développement au Burkina Faso », in Lange M.F. (dir.), *L'Ecole et les filles en Afrique*, Karthala, pp.197-220.
- Gérard E., 1999a - « Etre instruit en tout cas. Représentations du fait scolaire en milieu urbain (Burkina Faso) », *Autrepart*, n°11, pp.101-114.
- Gérard E., 1999b - « Présentation », in « Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud », *Les cahiers Ares*, n°1, Bondy, 178p.
- Gérard E., (éd.), 1999c - « Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud », *Les cahiers Ares*, n°1, Bondy, 178p.
- Gilly M., 1989 - « Les représentations sociales dans le champ éducatif », in Jodelet D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Guth S., 1990 - « L'école en Afrique noire francophone : une appropriation institutionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°90, Janvier-mars, pp.81-82.
- Guth S., 1993 - « La barrière et le niveau : l'exemple de l'Afrique francophone », in Livenais P. et Vaugelade J. (eds.), *Education, changements démographiques et développement*, Paris, Orstom Éditions, pp.217-227.
- Guth S., 1997 - *Lycéens d'Afrique*, L'Harmattan, 318p.
- Kail B., 1999 - « Liens entre enjeux et pratiques de scolarisation à Bamako », *Les Cahiers Ares*, Bondy, n°1, pp.101-114.

- Kasongo-Ngoy M.-M., 1989 - *Capital scolaire et pouvoir social en Afrique*, L'Harmattan, 215p.
- Lange M.-F., 1987 - « Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? », *Politique Africaine*, n°27, pp.74-86.
- Lange M.-F., 1991 - « Systèmes scolaires et développement : discours et pratiques », *Politique africaine*, n°43, pp.105-121.
- Lange M.-F. (dir.), 1998 - *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, 254p.
- Lange M.-F., 1998 - *L'école au Togo*, Paris, Karthala, 337p.
- Lange M.-F., 1999 - « Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique », *Les Cahiers Ares*, n°1, Bondy, pp.49-63.
- Lange M.-F. et Martin J.-Y. (dir.), 1995 - « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, Orstom éditions, pp.563.-763.
- Lebeau Y., 1998 - « Le faux-semblant de la mixité des campus nigériens. Stéréotypes, statuts et rôles féminins », in Lange M.-F. (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Karthala Paris, pp.141-166.
- Lebeau Y., 1999 - « Du bon usage de l'université au Nigeria : expériences estudiantines et significations actuelles du diplôme », in *Les Cahiers Ares*, n°1, Bondy, pp.33-48.
- Livenais P. et Vaugelade J. (éds.), 1993 - *Education, changements démographiques et développement*, ORSTOM, Colloques et séminaires, Paris, 237p.
- Le Pape M. et Vidal C., 1987 - « L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°70, pp.64-73.
- Martin J.-Y., 1972 - « Sociologie de l'enseignement en Afrique noire », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LIII, pp.337-362.
- Martin J.-Y. et Ta Ngoc Chau, 1993 - *La qualité de l'école primaire en Guinée. Une étude de cas*, Unesco, IIPPE, Paris, 294p.
- 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 », *Cahiers des Sciences Humaines*, Paris, ORSTOM, vol.31, n°3, pp.697-718.
- Proteau L., 1995 - « Le champ scolaire abidjanais : stratégies éducatives des familles et itinéraires probables », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol. 31, n°3, ORSTOM, Paris, pp.635-653.
- Proteau L., 1996 - *Ecole et société en Côte-d'Ivoire. Les enjeux des luttes scolaires (1960-1994)*, Paris, Thèse nouveau régime, EHESS, 677p.
- Proteau L., 1997 - « Dévoilement de l'illusion d'une promotion sociale pour tous par l'école. Un moment critique », in Contamin B. et Memel-Fote H. (eds.), *Le modèle ivoirien en questions. Crises, ajustements, recompositions*, Karthala-Orstom, 1997, pp.636-653.
- Proteau L., 1998 - « Itinéraires précaires et expériences singulières. La scolarisation féminine en Côte-d'Ivoire », in LANGE M.-F. (dir.), *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Paris, Karthala, pp.27-71.
- Sankara S., 1996 - *Bureaucrates et commerçants face à l'école : cas de la ville de Ouahigouya*, Université de Ouagadougou, Mémoire de maîtrise.
- Sanou F., 1995 - *Etude sur la sous-scolarisation des filles au Burkina Faso*, Université de Ouagadougou, doc. dact., 119p.
- Yaro Y., 1995 - « Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso », *Cahiers des Sciences Humaines*, vol.31, n°3, Orstom, Paris, pp.675-696.

RESEAUX THEMATIQUES DE RECHERCHE DE L'UEPA
UAPS THEMATIC RESEARCH NETWORKS

Numéro 1 janvier 2001/ Number 1, January 2001



Network on Family and Schooling in Africa
Réseau sur la famille et la scolarisation en Afrique

LA DEMANDE D'EDUCATION EN AFRIQUE
ETAT DES CONNAISSANCES ET PERSPECTIVES
DE RECHERCHE

Sous la Direction de

Marc PILON et Yacouba YARO

UEPA
Union pour l'Étude de
la Population Africaine



UAPS
Union for African
Population Studies

Sommaire

Avant-propos	1
Alice Kouadio	
Introduction	5
Marc Pilon, Etienne Gérard, Yacouba Yaro	
Première partie: considérations générales	
Chapitre 1 : Revue générale de la littérature sur la demande d'éducation	19
Jean-François Kobiane	
Chapitre 2 : Introduction à l'approche économique de la demande d'éducation	49
David Shapiro, Antoine Bommier	
Chapitre 3 : La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques	63
Etienne Gérard	
Deuxième partie : L'état des connaissances dans les pays	
Chapitre 4 : Le Bénin	83
Julien K. Gaye Guignido, Martin Laorou, Kokou Zounon	
Chapitre 5 : Le Burkina Faso	99
Idrissa Kaboré, Jean-François Kobiané, Marc Pilon, Fernand Sanou, Salimata Sanou	
Chapitre 6 : Le Cameroun	117
Jean Wakam, Bakwate Banza Nsungu	
Chapitre 7 : La Côte-d'Ivoire	135
Alice Kouadio, Joseph Mouanda	
Chapitre 8 : Le Mali	151
Sékou Diarra, Yorodian Diakité, Mamadou Konaté, Marie-France Lange	
Chapitre 9 : Le Niger	171
Ali Daouda, Abdoul Aziz Issa Daouda, Hamsatou Souley	
Chapitre 10 : Le Congo démocratique	185
Sekimonyo wa Magango, Ngondo a Pitshandenge	
Chapitre 11 : Le Togo	199
Raymond Kouwonou	
Conclusion : Enseignements et perspectives de recherche	213
Marc Pilon, Etienne Gérard, Yacouba Yaro	
Annexes	
Liste des auteurs.....	220