

Écouter la critique du Sud¹

JEAN-ÉMILE CHARLIER

Groupe de Recherche Sociologie Action Sens (GReSAS)

Facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM)

151 chaussée de Binche - B-7000 Mons - Belgique

charlier@fucam.ac.be

De quelques césures qui affaiblissent la critique et de quelques occasions manquées

Aux origines de la sociologie ou de l'anthropologie, l'observation à très grande distance et sans contact direct avec une altérité, radicalisée pour l'occasion, était censée permettre d'identifier des "formes élémentaires", de la vie religieuse ou d'autres facettes du fonctionnement collectif. La démarche, même si telle n'était pas nécessairement son intention première, valorisait systématiquement les cultures et les modes d'organisation occidentaux, postulés plus aboutis, plus complexes et plus efficaces que ceux que les peuples du Sud avaient pu produire. Investi bien plus tard par des chercheurs qui en ont plus ou moins longuement arpenté les terrains, le Sud a ensuite connu un prolongement de son instrumentalisation quand il a été institué comme l'ultime banc d'essai de théories à prétentions universelles conçues dans et pour le Nord.

Le postulat d'une distance infranchissable entre les gens et les cultures du Nord et du Sud a longtemps soutenu l'exigence de différencier les clés de lecture selon que la recherche s'effectuait dans l'un ou l'autre monde. Parce que les conditions techniques ne permettaient indubitablement pas d'utiliser les mêmes méthodes de récolte de données dans les deux hémisphères, il était tacitement admis que les schémas théoriques ne pouvaient être semblables et que même la construction de l'objet d'étude devait partir d'autres prémisses. Quand bien même les chercheurs étaient guidés par des questions

¹ Je remercie les professeurs Hamidou Nacuzon Sall, coordonnateur de la Chaire UNESCO en Sciences de l'Éducation de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar et Étienne Gérard, de l'Institut de Recherche pour le Développement, pour les commentaires qu'ils ont apportés à une première version. L'amical service qu'ils m'ont rendu en m'aidant à préciser et à nuancer certains éléments de cet article ne signifie évidemment pas qu'ils en partagent tous les arguments.

identiques, celles-ci devenaient sociologiques au Nord, anthropologiques au Sud.

À partir des indépendances, la cartographie des disciplines intéressées à la description et à l'analyse des sociétés du Sud —la suite du propos vise essentiellement les pays d'Afrique francophone subsaharienne— s'est embrouillée, parce que toutes les sciences humaines s'y sont conviées. Parmi elles, la sociologie, discipline qui a durablement fait son meilleur miel de l'interprétation des conséquences de la modernité, des effets du règne sans partage de l'État-nation ou encore de l'industrialisation, tous éléments constitutifs de l'expérience et de l'identité collectives occidentales, ne s'y est que difficilement frayé un passage, ne s'y est introduite que subrepticement dans sa déclinaison de sociologie du développement (Copans 1998).

La sociologie de l'éducation, calibrée dans les années 1960 et 1970 de façon quasi exclusive sur des idéaux de justice et d'émancipation, a eu plus de mal encore à s'y trouver un espace de déploiement. À l'intérieur de l'aire francophone, elle est apparue dans la foulée des nombreuses publications qui ont armé une dénonciation du caractère "exogène" des systèmes scolaires africains. Celles-ci, malgré qu'elles aient souvent été rédigées sur un ton de réquisitoire qui les apparentait davantage au pamphlet qu'à l'analyse, ont constitué une première base sur laquelle un projet scientifique a pu s'appuyer. Pour ce faire, il était nécessaire que l'essence des critiques soit rapportée à des perspectives théoriques globales, comme le fit en 1972 J.-Y. Martin, nourri tant de la connaissance de la littérature scientifique internationale que d'un travail de terrain en Afrique. D'autres travaux, à la même période, ont tenté d'interpréter des données africaines par le schéma théorique de la sociologie des inégalités face à l'éducation (Clignet & Foster 1966, Campion-Vincent 1970), ont dressé un bilan analytique des publications sur l'enseignement colonial (Kay & Nystrom 1971), ont esquissé de premières analyses comparatives (Clignet & Foster 1964).

Sur ces bases larges, les transferts théoriques et les confrontations d'observations semblaient devenus possibles entre le Sud et le Nord. Concrètement, s'il y a eu d'assez nombreuses tentatives d'appliquer aux contextes du Sud les schémas théoriques mis au point dans le Nord et validés par des données qui y avaient été récoltées, le contraire ne s'est pas produit. La ligne de fracture s'est maintenue, même si elle ne se légitime plus —ou plus uniquement— par la distinction entre sociologie et anthropologie. Les incontestables accumulations scientifiques se sont opérées de façon séparée, avec des références et des concepts distincts, sans réels enrichissements réciproques et, plus clairement encore, sans que l'intérêt des sociologues travaillant sur les systèmes éducatifs du Nord ne se porte d'une quelconque manière vers les résultats de recherches conduites dans le Sud.

La critique y a perdu de son efficacité en se condamnant à une manière de localisme : exclusivement focalisée sur des dispositifs concrets éparpillés, elle met hors de sa portée les logiques qui les inspirent et qui mériteraient d'être les cibles principales de ses charges. La genèse et la forme de ces dispositifs sont toujours explicables par des facteurs locaux, qui peuvent dès lors être désignés pour seuls responsables des effets négatifs qu'ils génèrent. Dans ce cas, les logiques ne sont pas mises en cause, seules leurs applications sont jugées insatisfaisantes et elles ne sont accusées de l'être que parce qu'elles sont imparfaites. Il convient donc d'aller plus loin dans la mise en œuvre des logiques, d'en respecter plus scrupuleusement les prescriptions pour éviter que des effets négatifs ne se manifestent. Enfermée dans des terrains locaux, même si ceux-ci ont la dimension d'un ou plusieurs pays européens, la critique n'a qu'une pertinence limitée, elle se fait presque nécessairement déborder par l'expertise managériale et pédagogique toujours prête à améliorer les dispositifs, c'est-à-dire à prescrire les traitements cosmétiques qui effacent ou dissimulent les traces des maux dénoncés par la critique, Salais (2004) parle de "dégénérescence instrumentale de la méthode". Si au terme des interventions qu'elle inspire, rien n'est résolu, il devient plus difficile de l'attester, puisque leur efficacité première est d'effacer les traces ou, en langage technocratique, de faire varier les indices et les taux pour les rapprocher de la norme statistique. C'est ainsi par exemple qu'il est possible de faire grimper le taux brut de scolarisation d'un pays en considérant les élèves des écoles coraniques comme des scolarisés (Charlier 2002), ceci sans se préoccuper des raisons qui conduisent des familles à préférer un enseignement religieux ou privé à l'école publique, sans que la question ne soit mise en perspective par exemple avec l'hallucinante progression du "home schooling" aux États-Unis ou avec la revendication du droit à afficher des signes d'identité religieuse en France.

L'analyse simultanée d'observations opérées sur des terrains du Nord et du Sud reste exceptionnelle. Quand elle se réalise malgré tout, il est plus rare encore que les deux univers de données soient placés sur le même pied. Une illustration récente en a été fournie par les débats autour de la "déscolarisation" en France. Le terme fait florès depuis qu'un appel à projets émanant des autorités publiques, daté de novembre 1999, l'a installé parmi les vocables légitimes dans le champ scientifique français. Le processus qu'il désigne peut sans conteste être expliqué par des facteurs indigènes (Proteau 2003, Géhin 2003, Geay 2003, Meunier 2003, Thiaudière 2003, Brucy 2003). Ses causes peuvent tout aussi bien être recherchées dans des tendances structurelles profondes qui sont également capables d'en rendre raison. Enfin, l'explication ne pourrait que s'enrichir à combiner une approche des facteurs endogènes et des influences externes. Celle-ci n'aurait pu être mise en œuvre qu'en prenant appui sur les recherches menées précédemment sur le phénomène de déscolarisation et celles-ci ne manquent pas.

Dès 1988, dans une publication africaine, en 1991 dans une revue à vocation internationale, M.-F. Lange (1988, 1991) utilisait le terme de déscolarisation pour désigner l'évolution qu'elle constatait en Afrique subsaharienne. Le concept fut ensuite systématiquement utilisé par les sociologues travaillant dans cette partie du monde. Pourtant, aucun des douze rapports (consultables à l'adresse <http://cisad.adc.education.fr/de_scolarisation>) produits en réponse à cet appel d'offres ne fait une quelconque mention aux travaux menés sur ce thème en Afrique de l'Ouest, comme s'il allait de soi que la compréhension qui y avait été acquise des mécanismes de la déscolarisation ne pouvait en aucune manière nourrir celle qu'il convenait d'avoir de la déscolarisation française. Le postulat implicite est bien que les situations —voire les hommes ?— sont incomparables et que l'observation des phénomènes en œuvre en Afrique participe d'une autre démarche que celle que mène le chercheur métropolitain. C'est aussi la conclusion à laquelle aboutit Bianchini (2004, 18) qui relève qu'aucune des quarante-deux contributions que van Zanten (2000) a réunies dans un ouvrage dont l'ambition explicite est de présenter "l'état des savoirs" sur l'école ne fait la moindre référence à des travaux réalisés dans les pays du Sud. Les élèves des deux continents sont supposés différents, comme les mondes l'étaient un siècle plus tôt ; l'exception de l'un est l'ordinaire de l'autre, l'assertion n'exige pas la mise à l'épreuve de l'empirie pour être admise.

La publication, dans les *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, d'une série de contributions sur la déscolarisation en France confirme le diagnostic. Si l'introduction à ce numéro (Geay & Meunier 2003) fait une juste révérence aux auteurs qui ont assis le concept de déscolarisation, Lange (1991), Gérard (1997), Proteau (2002) et montre leur proximité avec des chercheurs plus proches des champs de la sociologie de l'enfance ou du travail (Schlemmer 1996), elle se clôture bien vite en signalant que la livraison sera tout entière consacrée à l'examen de la situation française. Plus aucune référence aux travaux menés en Afrique n'est dès lors consentie dans les diverses contributions à ce numéro, la confrontation des terrains et des concepts de chercheurs travaillant respectivement sur le Sud et le Nord n'a pu se réaliser parce que les uns et les autres l'ont évitée.

Cette négation de l'Afrique et des recherches qui y sont menées a son pendant, qui affirme que le continent est porteur de multiples valeurs que le monde gagnerait à reconnaître et à adopter. *L'Afrique au secours de l'Occident* de A. C. Robert exprime cette thèse, que la pensée humaniste rechigne à rejeter même si la raison a du mal à l'accompagner : l'Afrique serait le réservoir inépuisable de modes de vie et de convivialité dont l'humanité a un urgent besoin et ceci malgré ou parce que "le patrimoine des quinze individus les plus fortunés [de la planète] dépasse le produit intérieur brut (PIB) total de l'Afrique subsaharienne" (Robert 2004, 25). La manière dont il serait

possible de réorienter les fonctionnements collectifs n'est en rien évoquée, le propos est dénonciateur et normatif, il évite soigneusement le piège d'un réformisme qui l'enfermerait dans la description de dispositifs quand il veut rester dans le commentaire des logiques. Dans le même temps et de façon corrélée, le discours se disqualifie parce qu'il se soustrait à la mise à l'épreuve du terrain.

Qui plus est, cette manière de considérer l'Afrique la restaure malheureusement dans une altérité radicale, le continent aurait une exceptionnelle capacité de résistance culturelle à l'économisme qui triomphe partout ailleurs. Son statut l'isole, la critique qu'elle peut faire entendre lui est donc singulière, n'a pas d'équivalent dans les autres régions du monde. Dès cet instant, elle peut n'être considérée que comme anecdotique, parce que sa pertinence est attachée à des terrains locaux. Sans faire de l'approche comparative une panacée et sans revenir aux illusions d'une position exclusivement macrosociale, il semble bien que l'enjeu de la critique —telle que la tradition des pays occidentaux l'envisage— soit d'estimer et de qualifier les effets que produisent les logiques aujourd'hui portées par des instances internationales couvrant le monde, quels que soient les dispositifs dans lesquels elles s'incarnent, quels que soient les lieux où ils sont observés. Il est aussi de vérifier la similitude de ces effets et de prendre la mesure de leur variété. Il est, en résumé, de dénoncer les souffrances et les injustices que les décisions politiques les mieux intentionnées peuvent engendrer et d'identifier les logiques qui les guident pour les faire bannir. Ce programme ne pourrait toutefois se réaliser qu'à partir du moment où le monde serait tenu pour entier et où de mêmes hypothèses de base seraient formulées quant au fonctionnement des hommes et des sociétés.

Les axes de la critique classique

Le retour sur les premiers temps où la sociologie de l'éducation s'est intéressée aux systèmes éducatifs installés en Afrique renvoie à un monde figé. Le fonctionnement de l'école que les chercheurs ont voulu exposer à la critique était lourd de multiples inégalités, à la fois de celles que tout système aveugle provoque quand il choisit d'ignorer les différences entre les individus qui y entrent et de celles qu'induit la nature des connaissances scolaires quand elles appartiennent à un univers culturel autre que celui de la majorité des apprenants. La dénonciation, malgré ou parce qu'elle était inscrite dans l'air du temps, n'était pas pour autant aisée à énoncer ou à entendre : comme le système d'enseignement sur lequel elle voulait s'exercer, elle constituait un produit importé qui trouvait ses références et sa justification dans le même creuset que sa cible. La dénonciation opérée par des chercheurs européens

pouvait donc être lue, et l'a parfois été, comme une expression supplémentaire de violence symbolique : même les arguments par lesquels pouvait se justifier le rejet de l'école du Nord étaient fournis par le Nord. En tout état de cause, les systèmes d'enseignement installés dans les pays africains par le colonisateur ont suscité des critiques, dont les plus nombreuses et classiques portent sur le mode de fonctionnement et l'origine de l'école "moderne".

La critique de l'école importée

Les origines des systèmes éducatifs africains "modernes" leur font prêter un flanc large à une critique très sévère. Tous les analystes ont relevé qu'ils ont été créés ex nihilo, sous-produits abâtardis des modèles qui avaient cours dans la métropole, dans une superbe ignorance des structures locales de socialisation et de transmission du savoir (Guth 1990), avec le dessein unique de soutenir les ambitions du colonisateur. Dans un réquisitoire précis et incontestable, appuyé sur l'analyse des modes africains traditionnels de formation, dont il reconnaît qu'ils sont plus aptes à reproduire un ordre social et culturel intangible qu'à préparer l'inscription stratégique dans un monde magnifiant le changement, Moumouni (1964) souligne que cette école visait à maintenir l'indigène dans une position dominée et à faire accepter sa situation au colonisé. Celui-ci, exposé à des enseignements qui dévalorisaient les figures emblématiques de la résistance à la colonisation se trouvait jeté "hors de l'histoire et hors de la cité" (Memmi 1995, 112). Le passage par l'école moderne était une "aventure ambiguë" dont Samba Diallo est devenu l'archétype, par la grâce de la plume de Kane (1961).

Par la gamme large des violences qu'ils imposaient, ces systèmes éducatifs, au seuil des indépendances, ne pouvaient apparaître que comme des prolongements et des extensions à l'infini de cette "école des otages" que le colon avait mise en place en Afrique de l'Ouest pour se garantir des collaborations dans les régions qu'il tentait de contrôler. La critique s'est, sans aucun doute à juste titre, embrasée. Les stratégies du colonisateur ont fait l'objet de nombreuses descriptions, fondées sur d'abondantes traces écrites, elles ont été étudiées et analysées par des chercheurs des pays du Sud qui en ont mis en lumière tant le cynisme fondamental que les hésitations et les ambiguïtés (cf. e.a. Sow 2004, Fall 2003). Le paradigme qui permet de décrire le mieux l'enseignement colonial est celui de l'imposition d'un ordre du monde qui fixe les groupes humains et leur culture dans une hiérarchie figée dont il tente d'asseoir le bien-fondé. Toutefois, ce paradigme, tout empesé d'une indignation que l'histoire justifie pleinement, n'accorde peut-être pas suffisamment d'attention aux stratégies des populations locales, qui semblent avoir été singulièrement plus complexes que ce qui en a été initialement compris et dont les capacités de résistance ont été souvent mésestimées (Jezequel 2003). L'école

coloniale a aussi permis à des diplômés issus des groupes sociaux dominés dans la structure traditionnelle d'améliorer sensiblement leur statut en s'insérant dans les instances suscitées par la colonisation (Sall 1996). Devenue l'école formelle lors des indépendances, elle a continué à susciter d'immenses espérances auprès des familles dont chacune tentait d'y former au moins un de ses enfants (Sall 1996); elle n'a commencé à être massivement contestée qu'à partir du moment où le ralentissement des recrutements dans la fonction publique a étranglé ses débouchés naturels.

Près d'un demi-siècle après les indépendances, le poids de l'histoire initiale des systèmes éducatifs continue d'apparaître déterminant, "les pays les moins scolarisés d'aujourd'hui sont tous d'anciennes colonies qui, pour certaines d'entre elles, enregistraient des taux de scolarisation primaire inférieurs à 10 % en 1960" (Lange 2001, 2). La faiblesse des taux de scolarisation est particulièrement marquée dans les pays sahéliens francophones, ce qui peut s'expliquer à la fois par le fait qu'ils étaient extrêmement bas aux indépendances (Lange & al. 2002) et que l'efficacité des dépenses publiques dans le projet de généraliser la scolarité de base y semble moins grande que dans d'autres régions du monde (Mingat & Suchaut 2000). La persistance entêtée de ce lien entre les degrés de développement du système éducatif mesurés aujourd'hui et au moment où les pays sont devenus indépendants contribue à alimenter des commentaires sur l'efficacité des aides étrangères et sur les intentions poursuivies par les bailleurs. En toute hypothèse, quatre décennies pendant lesquelles les pays du Sud ont accepté nolens, volens de se faire "conseiller" sur les politiques éducatives à suivre n'ont pas suffi à y installer une alphabétisation universelle, souvent annoncée, toujours reportée à des horizons temporels plus lointains. Le bilan de la coopération menée en ce domaine avec les pays sub-sahéliens est aussi décevant que celui qui peut être établi dans bien d'autres tels le développement économique ou les politiques de santé publique, ce qui contribue à jeter le discrédit sur les expertises occidentales (Sylla 2004).

Des analyses nombreuses ont visé à montrer l'impossible adaptation des systèmes éducatifs occidentaux aux univers culturels et sociaux auxquels ils ont été imposés. Jusqu'à la fin des années 1980, la critique a pu se concentrer sur les pays colonisateurs, dont les systèmes éducatifs étaient inadaptés aux contextes africains dans lesquels ils avaient été implantés, ce qui amenait à les décrire comme "un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social" (Ki Zerbo 1990, 17). À partir des années 1990, ces pays se sont partiellement effacés derrière les organisations financières internationales qui ont acquis une influence déterminante sur l'orientation et l'organisation des systèmes éducatifs africains. Dès cet instant, la critique a perdu la possibilité de se concentrer sur l'action ou les politiques de pays particuliers, elle ne pouvait plus s'exercer qu'en attaquant l'ordre du monde tel qu'imaginé par

les institutions de Bretton Woods, comme l'ont fait de multiples penseurs africains (e.a. Ben Hammouda, Kassé 2002, Traoré 1999, 2002).

Dépassant la question de l'école, les élaborations théoriques qui l'enveloppent et contribuent à l'expliquer en mettant en évidence les déséquilibres structurels dans le rapport de force entre le Nord et le Sud continuent d'inspirer des dénonciations féroces. C'est indubitablement dans les travaux de cette veine que la tradition critique de la sociologie est le plus clairement revendiquée et que les schémas théoriques de la reproduction ou de la résistance trouvent des matériaux empiriques qui les confortent.

La critique des savoirs importés

Bien avant les indépendances, des intellectuels africains de premier plan ont dénoncé les effets culturels négatifs amenés dans leurs pays par l'école dite moderne. Dès 1957, Ki-Zerbo invitait les Africains à s'approprier fièrement leur histoire pour y fonder leur identité, il appelait de ses vœux un enseignement authentiquement africain, qui en diffuserait les valeurs et les éléments culturels essentiels. Il anticipait ainsi le slogan "l'Afrique aux Africains" de la conférence d'Accra de 1958. Son argument n'a été que renforcé par ses travaux magistraux d'historien (1972) dans lesquels il est revenu avec une nouvelle insistance sur la question de l'enseignement. Il accuse l'école héritée de la colonisation d'être un facteur de sous-développement, d'être socialement élitiste, culturellement aliénante, économiquement inefficace et ruineuse pour les pays africains. À ses yeux, l'enjeu reste d'*Éduquer ou périr* (1990), il s'en prend désormais (2003) aux instances financières qui imposent leurs politiques aux pays africains sans que les résultats attendus soient au rendez-vous. Le point de vue qu'il a défendu depuis ses tout premiers écrits est resté constant : le continent africain ne pourra se développer que s'il acquiert la conscience de son héritage culturel et s'il pilote les institutions d'enseignement pour qu'elles le préservent, le valorisent et le diffusent auprès de ceux qui ne pourront s'en revendiquer les dépositaires que s'ils acquièrent la conscience de ce qui leur est légué. La perspective critique de la sociologie de l'éducation peut trouver dans cette position initiale des munitions renouvelées à l'infini pour faire feu sur les systèmes éducatifs imposés de l'extérieur aux pays africains et sur les instances qui croient efficace de les y implanter.

Le travail mené par Cheikh Anta Diop (1954), consigné dans ce "livre le plus audacieux qu'un nègre ait jamais écrit" selon le jugement mille fois rapporté de Césaire (1955), comporte lui aussi une dimension historique. Il s'agit pour lui de rendre à l'Afrique la place première qu'il lui impute dans l'histoire de l'homme. Les thèses qu'il défend sont polémiques. Démontrer l'origine négro-africaine de la civilisation égyptienne suppose de mettre à mal les thèses affirmant que les pharaons ne pouvaient être que leucodermes. De

la même manière, montrer par l'exemple que les langues africaines peuvent servir de vecteurs pour l'enseignement des connaissances scientifiques les plus pointues revient à nier la supériorité des cultures et des langues du Nord. Dans les deux cas, l'argument scientifique vient s'opposer aux préjugés, sans parvenir pour autant à les éliminer définitivement.

Le débat sur les langues d'enseignement n'a pas cessé depuis qu'il a été lancé par Cheikh Anta Diop. Sous l'apparente évidence des arguments se cachent des dilemmes. Même en admettant sans réserve avec Sylla (2004) qu'il est techniquement possible de donner un enseignement allant jusqu'aux limites actuelles de la connaissance dans des langues africaines locales, serait-il pour autant indiqué de le faire ? D'aucuns suggèrent que non en renvoyant aux fonctions de l'enseignement, qui n'a pas pour seule mission de doter les apprenants des outils de base qui leur permettront de se débrouiller dans leur univers initial, mais dont il est aussi attendu qu'il donne des clés permettant à chacun de progresser de façon autonome et de se forger sa propre opinion, ce qui exige qu'il donne accès à une des langues dans lesquelles l'essentiel du savoir humain est disponible. Le débat entre intellectuels africains reste vif, parce que les langues vernaculaires sont susceptibles d'une double lecture, celle de l'enfermement dans les particularismes comme celle de l'expression d'une résistance concrète à la mondialisation (Ngangala 2003, Hountondji 2000). La doctrine internationale (PNUD 2003) suggère aujourd'hui l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle, suivi rapidement d'une initiation à une langue internationale, les pays d'Afrique subsaharienne ont, pour l'essentiel, entamé des réformes de leur système éducatif pour aller dans ce sens.

La critique des savoirs importés se double depuis une quinzaine d'années de la question des cultures autochtones et de la manière dont il conviendrait de les préserver, sachant que les autorités nationales ont généralement privilégié les politiques d'assimilation et de diffusion de standards communs occidentaux (Rovillos 2000). Pourtant, le cartésianisme n'est pas la seule attitude épistémologique qui permet des avancées dans la connaissance, les peuples premiers ont développé des rapports au monde qui ignorent l'approche interprétative rationnelle et qui sont tendus vers l'objectif de donner accès à l'expérience d'une relation intégrale et holistique à la réalité (Martinez 2003). Cette façon de rechercher l'harmonie avec leur environnement leur a permis d'accumuler des savoirs dans de nombreux domaines, dont celui de la médecine est le plus connu. La chaîne de transmission de cet héritage collectif est désormais menacée, l'Éducation Pour Tous entre en compétition avec les savoirs locaux. Plus précisément, "le système d'éducation formelle et informelle désintègre les structures sociales et stérilise les cultures" (Nyamba 2004), il ne laisse aucune place à la transmission orale de la tradition (Martin 2004). La prise en compte de cette problématique par les institutions inter-

nationales laisse apparaître de larges différences d'interprétation. La Banque mondiale promeut la diffusion des savoirs locaux pour des raisons économiques, l'UNESCO par souci de préserver la diversité culturelle.

L'avenir de la critique

Les grands axes de la critique classique convergent désormais sur la mise en cause de la mondialisation. En Afrique, cette notion abstraite s'incarne dans les prescriptions très concrètes des organisations internationales, dont les effets ont été et sont sensibles pour les populations. Plus aucun pays de la zone n'a la possibilité de financer ses politiques éducatives sur ses propres ressources (Lange 1998), les conditions auxquelles les organismes financiers internationaux subordonnent l'octroi d'aides apparaissent dès lors comme des contraintes indépassables et difficilement négociables. La violence des analyses de Ki Zerbo ou de Traoré est un produit de celle qui a été faite aux pays africains, contraints de mener les politiques que leur dictent ces organismes sans que leur situation s'améliore, que du contraire. L'échec des plans d'ajustement structurel a été reconnu par la Banque mondiale qui n'en continue pas moins à prôner des politiques dont les fondements sont contestés de longue date (Vinokur 1987). Reste aussi que cette erreur a des effets longs sur le terrain, à savoir l'affaiblissement de l'appareil d'État et son incapacité à garantir un droit universel à l'éducation et, moins encore, à une qualité d'éducation. Au quotidien sensible, l'objectif de privatisation imposé par les bailleurs de fonds a signifié que les secteurs rentables de l'économie nationale sont passés sous le contrôle d'entreprises internationales tandis que les services fondamentaux que demandaient les citoyens étaient abandonnés. L'État a été contraint à laisser faire et à mettre en œuvre son propre affaiblissement (Lumembu 2000).

Le secteur éducatif ne parvient, tant bien que mal, à répondre à la demande que parce que les offres se sont multipliées, ce qui est un signe supplémentaire de l'effacement de l'État. L'enseignement privé, sous toutes les significations que le terme peut prendre, s'est mis à proliférer (Charlier & Pierrard 2000). Des écoles spontanées, totalement à la charge des parents, sont apparues là où l'offre était faible (Martin 2003). L'essoufflement de l'institution a jeté une nouvelle lumière sur le fait que l'école formelle n'était qu'un des lieux, parmi bien d'autres, où pouvait se donner une formation (Gérard 2000). Les universités, qui sont passées de 6 à 200 de 1960 à aujourd'hui (Angula 2003) se sentent menacées par la déferlante de la privatisation (Amougou 2003); plus exactement, même si, dans la majorité des pays africains, elles sont restées des instances publiques bénéficiant d'un financement important en regard des ressources nationales (Saint 2004), elles

ne parviennent à faire face à l'afflux d'étudiants que parce que des initiatives privées absorbent une part importante de candidats (Sawyer 2004).

Le phénomène le plus spectaculaire de ces dernières années est la montée en puissance de l'enseignement coranique en Afrique subsaharienne. Il a été de pair avec le retrait de l'État, avec la privatisation de l'enseignement et avec le regain d'intérêt pour les savoirs locaux ou autochtones. Cet enseignement, qui n'avait jamais disparu, mais qui avait choisi d'adopter une position basse, dans les creux de l'école formelle ou en décalage radical par rapport à elle, s'est vu doté d'une nouvelle légitimité, résolument moderne par ces trois tendances portées par les organisations internationales. Il est considéré comme intéressant par les adeptes du libre choix des usagers parce qu'il s'est maintenu depuis le début de la colonisation contre vents et marées, sans subventions publiques, par la seule volonté de ses animateurs et des populations. Il constitue en cela —et ce n'est pas le moindre paradoxe— l'exemple abouti d'un enseignement totalement pris en charge par les communautés locales, parfaitement décentralisé et dont les contenus, au moins dans leur partie centrale, à savoir l'apprentissage du Coran, sont standardisés et homogènes. Cet enseignement peut aller jusqu'à la transmission de savoirs magico-religieux qui donnent la compétence de guérir, de deviner l'avenir, de réduire les difficultés quotidiennes que rencontre l'individu ordinaire (Gérard 1999). En cela, il s'apparente aux savoirs locaux, notamment parce qu'il ne supporte pas d'être vulgarisé ou codifié et qu'il ne se reçoit qu'au terme de parcours initiatiques dont le terme, toujours incertain, est fonction de la relation entre le détenteur du savoir et celui qui souhaite l'acquérir. Sans évoquer cette dimension ésotérique, pourtant très présente dans l'enseignement maraboutique d'Afrique de l'Ouest, les "Notes sur les connaissances autochtones" publiées par la Banque mondiale se sont intéressées dès 1999 à l'enseignement coranique et à son potentiel d'alphabétisation (Notes CA 1999). Cette école coranique est donc à la fois supportée par les populations locales les plus attachées à la tradition, y compris à ses dimensions pré-islamiques, et encensée par les organisations financières internationales. Longtemps, les États ont pu se montrer hostiles à elle ou l'ignorer, mais sa puissance est telle que des réformes rapides sont en cours pour l'intégrer à l'enseignement officiel (Gérard 1997, Charlier 2002).

Tous les pays d'Afrique subsaharienne, y compris ceux où les musulmans sont minoritaires, sont concernés par cette évolution (CEAN 2003). L'Islam s'affiche de plus en plus nettement et fièrement (Gueye 2002), il constitue un référent identitaire positif puissant qui permet à ceux qui le partagent de résister à un ordre économique et politique qui s'impose matériellement au monde en tenant le continent africain pour partie négligeable et en effaçant les États-nations. Il tend à se présenter à la fois comme une pensée critique structurée, inscrite dans un substrat culturel et social authentique et comme

un guide de pratiques diverses, faisant place à cette évolution contemporaine qui pousse les Africains à l'individualisation au moment où les parcours longs de formation qui débouchaient sur la fonction publique ne mènent plus nulle part et où les fortunes des parvenus sans aucun diplôme s'exhibent sans pudeur. La recherche de Audrain (2004) sur les "Baay-fall" est de ce point de vue éclairante. La communauté des Baay-fall est une branche de la confrérie mouride dont les membres s'affirment dispensés des rites de l'Islam en échange d'une obéissance parfaite au marabout et d'un investissement sans limites dans le travail. Les propos qui ont été tenus au chercheur sont conformes au discours habituel des Baay-fall ; il mérite toutefois d'être envisagé avec les précautions d'usage comme un discours de justification. S'il est vrai que leur guide spirituel, Cheikh Ibra Faal a connu pareille dispense, les exégètes du mouridisme considèrent qu'elle ne peut en aucune manière être revendiquée par ses adeptes. Nombre de sages sénégalais jugent inconvenants les comportements des Baay-fall, qui passent leur temps à fumer, boire, se droguer et ne travaillent jamais. On peut en déduire que la référence que les Baay-fall font à l'Islam mouride vise à donner une valeur sociale et religieuse à leurs transgressions et à leur volonté d'individuation. Loin d'être un asservissement, l'entrée de jeunes dans cette communauté leur permet de se réapproprier subjectivement leur identité musulmane.

Loin d'être un asservissement, l'entrée de jeunes dans cette communauté les émancipe de prédestinations lignagères et de prescriptions religieuses, leur permet de se réapproprier subjectivement leur identité musulmane. Même les prescriptions du marabout sont à réinterpréter, ce qui signifie que le talibe détermine lui-même sa conduite, trouve sa liberté dans l'Islam et non en s'en affranchissant, ce qui lui garantit le maintien des liens communautaires.

La pensée islamique multiplie aujourd'hui les variantes et les interprétations parce que ses propagateurs sont de plus en plus nombreux et ne dépendent d'aucune autorité qui fixerait les limites du dogme. Les villes d'Afrique de l'Ouest sont le théâtre d'une compétition entre des porteurs de la bonne parole se réclamant qui de l'Islam, qui des pentecôtistes (Laurent 2003), qui encore d'autres religions. Dans cette concurrence, les doctrines qui font le plus d'adeptes semblent avoir en commun de promouvoir une éthique du travail et une ascèse personnelle censées mener au succès dans les entreprises terrestres. Loin d'être un opium du peuple, la pensée islamique, dans certaines de ses variantes contemporaines, se donne comme une morale de l'action et de la responsabilité individuelle. Elle reprend à son compte, en les exacerbant, toutes les critiques adressées à la colonisation, au déséquilibre entre les pays du Sud et du Nord, à la mondialisation, en les réorganisant selon une grille unique. Dans la mesure où elle se confond désormais avec la société dans les pays où il est majoritaire, l'Islam y bénéficie d'affrontements dogmatiques qui n'en remettent pas les fondements en cause mais augmentent sa capacité

à produire des réponses aux questions contemporaines. Qu'on le veuille ou non, il apparaît de plus en plus comme le seul système de pensée qui parvient à résister, théoriquement et pragmatiquement, à la mondialisation.

Bibliographie

- AMOUGOU J. 2003 "L'université africaine face à la globalisation", *Alternatives Sud L'offensive des marchés sur l'université*, X-3, 101-127
- ANGULA N.A. 2003 "Les défis internes et externes de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne", *Alternatives Sud L'offensive des marchés sur l'université*, X-3, 129-137
- AUDRAIN X. 2004 "Devenir 'Baay-fall' pour être soi. Le religieux comme vecteur d'émancipation individuelle au Sénégal", *Politique africaine*, 94, juin, 149-165
- BEN HAMMOUDA H. & KASSÉ M. 2002 *Repenser Bretton Woods, Réponses africaines*, Paris, CODESRIA/Karthala
- BIANCHINI P. 2004 *École et politique en Afrique noire. Sociologie des crises et des réformes du système d'enseignement au Sénégal et au Burkina Faso (1960-2000)*, Paris, Karthala
- BRUCY G. 2003 "'Désertion scolaire' et absentéisme dans l'école de Jules Ferry", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 145-168
- CAMPION-VINCENT V. 1970 Système d'enseignement et mobilité sociale au Sénégal, in Balandier G. (dir.) *Sociologie des mutations*, Paris, Anthropos, 437-450
- CEAN 2003 *L'Afrique politique 2002. Islams d'Afrique: entre le local et le global*, Paris/Bordeaux, Karthala/CEAN
- CÉSAIRE A. 1955 *Discours sur le colonialisme*, Paris, Présence africaine
- CHARLIER J.-É. & PIERRARD J.-F. 2000 "Systèmes d'enseignement décentralisés dans l'éducation sénégalaise, burkinabè et malienne: analyse des discours et des enjeux", *Autrepart. Des écoles pour le Sud*, 17, 29-48
- CHARLIER J.-É. 2002 "Le retour de Dieu: l'introduction de l'enseignement religieux dans l'École de la République laïque du Sénégal", *Éducation et Sociétés*, 10, 95-111
- CLIGNET R.-P. & FOSTER Ph.-J. 1964 "French and British education in Africa", *Comparative Education Review*, 8, octobre, 191-198
- CLIGNET R. P. & FOSTER Ph. J. 1966 *The fortunate few: a study of secondary schools and students in the Ivory Coast*, Evanston, Northwestern University Press
- COPANS J. 1998 *La longue marche de la modernité africaine: savoirs, intellectuels, démocratie*, Seconde édition revue, corrigée et augmentée d'une préface, Paris, Karthala
- DIOP C.-A. 1954 *Nations nègres et culture, de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes actuels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*, Paris, Présence africaine
- FALL A. 2003 *L'école au Sénégal: la question de l'adaptation. Histoire d'une problématique récurrente de 1817 à nos jours*, Mémoire de DEA, Université Cheikh Anta Diop, Dakar
- GEAY B. 2003 "Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le 'déscolarisé'", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 21-42

- GEAY B. & MEUNIER A. 2003 "Enjeux et usages de la 'déscolarisation'", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 7-19
- GEHIN J.-P. 2003 "La construction sociale de la 'déscolarisation'. Examen d'un dispositif départemental de signalement de l'absentéisme", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 71-97
- GERARD E. 1997 *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-ORSTOM
- GERARD 1999 "Savoirs cachés, savoirs révélés, savoirs convoités: perspectives 'maraboutiques' en milieu dioula au Burkina Faso", *Les cahiers ARES. Les enjeux de l'éducation et des savoirs au Sud*, 1, 127-140
- GERARD E. 2001 La "demande d'éducation" en Afrique. Approches sociologiques, in Pilon M. & Yaro Y. (éds) *La demande d'éducation en Afrique: état des connaissances et perspectives de recherche*, UEPA-1, 67-85
- GUEYE C. 2002 *Touba, la capitale des mourides*, Paris, Karthala
- GUTH S. 1990 "L'école en Afrique noire francophone: une appropriation institutionnelle", *Revue française de pédagogie*, 90, 71-97
- HOUTONDJI P.J. 2000 "Cultures africaines et mondialisation: un appel à la résistance", *Alternatives Sud, Cultures et mondialisation: résistances et alternatives*, VII-3, 47-55
- JEZEQUEL J.-H. 2003 "Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture 'configurationnelle' de la scolarisation à l'époque coloniale", *Cahiers d'études africaines XLIII(1-2)*-169-170
- KANE C. H. 1961 *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard
- KAY S. & NYSTROM B. 1971 "Education and colonialism in Africa: an annotated bibliography", *Comparative Education Review*, 15, octobre, 240-259
- KI-ZERBO J. 1972 *Histoire de l'Afrique noire*, Paris, Hatier
- KI-ZERBO J. (dir.) 1990 *Éduquer ou périr. Impasses et perspectives africaines*, Dakar-Abidjan, UNESCO-UNICEF
- KI-ZERBO J. 2003 *À quand l'Afrique? Entretiens avec René Holenstein*, La Tour d'Aigues, Éd. de l'Aube
- LANGE M.F. 1988 "Le phénomène de déscolarisation au Togo et ses conséquences", *Études togolaises de population*, 14, 152-165
- LANGE M.F. 1991 "Systèmes scolaires et développement: discours et pratiques", *Politique africaine*, 43, octobre, 105-121
- LANGE M.F. 1998 *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala
- LANGE M.F. 2001 "L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960", Genre, population et développement en Afrique, Colloque international, UEPA/UAPS, INED, ENSEA, IFORD, Abidjan, 16-21 juillet
- LANGE M.F., ZOUNGRANA C.M. & YARO Y. 2002 "Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains", *Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours*, Colloque de l'AIDELF, Dakar, 10-13 décembre
- LAURENT P.J. 2003 *Les pentecôtistes du Burkina-Faso*, Paris, IRD-Karthala
- LUMEMBU A.K. 2000 "La mondialisation et la résistance culturelle en Afrique, du vertige d'une utopie à la tentation du réalisme", *Alternatives Sud. Cultures et mondialisation: résistances et alternatives*, VII-3, 31-45

- MARTIN J.Y. 1972 "Sociologie de l'enseignement en Afrique noire", *Cahiers internationaux de sociologie*, LIII, juil.-déc., 317-334
- MARTIN J.Y. 2003 "Les écoles spontanées en Afrique subsaharienne. Champ éducatif et contre-champ scolaire", *Cahiers d'études africaines*, 169-170, 143-166
- MARTIN J.-Y. 2004 "La transmission des savoirs locaux: quel droit à quelle éducation?", Le droit à l'éducation: quelle effectivité au Sud et au Nord?, Colloque organisé à Ouagadougou, les 9-12 mars, par l'AFEC, l'IRD, l'Université de Ouagadougou
- MARTINEZ W.H. 2003 "L'apport des cultures indigènes à l'éducation et à l'enseignement supérieur dans un monde globalisé", *Alternatives Sud. L'offensive des marchés sur l'université*, X-3, 67-80
- MEMMI A. 1995 (1957) *Portrait du colonisé précédé de portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard
- MEUNIER A. 2003 "À propos de la 'déscolarisation': de l'injonction 'partenariale' aux résistances professionnelles", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 43-69
- MINGAT A. & SUCHAUT B. 2000 *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*, Bruxelles, De Boeck Université
- MOUMOUNI A. 1964 *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspéro
- NGANGALA J. 2003, "Les penseurs africains face à la problématique des langues vernaculaires et occidentales", *Alternatives Sud, Pour une pensée africaine émancipatrice. Points de vue du Sud*, X-4, 107-116
- Notes CA. Notes sur les connaissances autochtones 1999 "Éducation et alphabétisation en Afrique de l'Ouest grâce à l'enseignement coranique", n° 11, juillet
- NYAMBA A. 2004 "Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation africains dans la mondialisation?", La sociologie à l'épreuve des changements sociaux, Colloque organisé par *Éducation et Sociétés* à Lyon les 13 et 14 avril (à paraître)
- PNUD 2003 *Rapport sur le développement humain 2003. Les objectifs du Millénaire: un pacte entre les pays pour vaincre la pauvreté humaine*, Paris, Economica
- PROTEAU L. 2002 *Passions scolaires en Côte d'Ivoire: École, État et société*, Paris, Karthala
- PROTEAU L. 2003 "L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action: la "déscolarisation", ses spécialités et ses dispositifs", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 99-122
- ROBERT A.-C. 2004 *L'Afrique au secours de l'Occident*, Paris, Éditions de l'Atelier
- ROVILLOS R.D. 2000 "L'éducation et la décennie internationale des peuples indigènes", *Alternatives Sud. Cultures et mondialisation: résistances et alternatives*, VII-3, 155-162
- SAINT W. 2004 "Comments on 'Challenges facing African Universities'", *African Studies Review*, 47-1, April, 61-65
- SALAI R. 2004 La politique des indicateurs. Du taux de chômage au taux d'emploi dans la stratégie européenne pour l'emploi (SEE), in Zimmermann R. (dir.) *Action publique et sciences sociales*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme
- SALL H. N. 1996 *Efficacité et équité de l'enseignement supérieur*, Thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, Dakar, Université Cheikh Anta Diop
- SAWYERR A. 2004 "Challenges facing African Universities: Select Issues", *African Studies Review*, 47-1, April, 1-59

- SCHLEMMER B. (dir.) 1996 *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, Paris, Karthala
- SOW A. 2004 *L'enseignement de l'histoire au Sénégal des premières écoles (1817) à la réforme de 1998*, Thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, Université Cheikh Anta Diop, Dakar
- SYLLA K. 2004 *L'éducation en Afrique. Le défi de l'excellence*, Paris, L'Harmattan
- THIAUDIÈRE C. 2003 "Le traitement de la 'déscolarisation': une redistribution des populations à problèmes", *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, "La 'déscolarisation' en France: l'invention d'un 'problème' social?", 123-143
- TRAORÉ A. 1999 *L'état. L'Afrique dans un monde sans frontières*, Paris, Lemeac/Actes Sud
- TRAORÉ A. 2002 *Le viol de l'imaginaire*, Paris Actes Sud/Fayard
- van ZANTEN A. (dir.) 2000 *L'École. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte
- VINOKUR A. 1987 "La Banque mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement", *Revue Tiers Monde*, XXVIII-112, 919-934