

Quelle place pour les systèmes éducatifs et de formation dans la mondialisation ?

Les systèmes éducatifs et de formation africains : une situation chaotique et paradoxale

ANDRÉ NYAMBA

Université de Ouagadougou
Burkina Faso

Les paradoxes de la situation

Une critique quasi consensuelle, de gauche comme de droite en Europe occidentale, mais assez molle encore en Afrique au sud du Sahara, dénonce les méfaits d'une mondialisation libérale, dans ses effets les plus visibles tels que les inégalités croissantes entre le Nord et le Sud et à l'intérieur même de chaque espace sociogéographique ; de fait, l'accentuation de maux comme celui de la dette, de la destruction des écosystèmes, des pollutions globales, de l'étouffement des services publics, de l'affaiblissement des États-nations au profit des firmes transnationales considérées désormais à juste titre comme les nouveaux maîtres du monde (Latouche 2001) ne révèle qu'une partie des effets de la mondialisation du capitalisme libéral. Qu'advient-il des systèmes éducatifs et de formation en général et de ceux au sud du Sahara en particulier ? De gré ou de force, ils se retrouvent tous indexés parce que non performants, pour répondre aux exigences de compétitivité de la mondialisation. Cette situation nouvelle, parce qu'elle se présente comme radicale, interpelle avec plus d'acuité qu'ailleurs ces systèmes éducatifs-là.

C'est dans une telle conjoncture, pas vraiment différente du point de vue de l'histoire de la rencontre de peuples différents, que se relit la crise de croissance ou de maturation des systèmes éducatifs et de formation africains. Elle pourrait faire croire que les pays africains, surtout ceux au sud du Sahara, trouveraient une chance de rattrapage de leur retard socioéducatif chronique, et donc socioéconomique, dans une sorte de ralliement aux normes internationales dans le cadre de la mondialisation de l'éducation et de la formation. À ce prix, et seulement à ce prix, ces pays africains pourraient être associés, peut-être intégrés, aux grands jeux et aux grands enjeux de la mondialisation, à leur logique d'uniformisation, surtout en ce qui concerne l'éducation et la formation.

Une telle simplification du problème cache mal le paradoxe d'intégrer les systèmes éducatifs africains au sud du Sahara au projet globalisant de la mondialisation. D'une part, on constate une situation chaotique en Afrique en matière d'éducation et de formation et, d'autre part, il est admis que l'Afrique ne peut pas être en marge du processus de la mondialisation. Ce n'est pas une question de choix ou de liberté. C'est que, de près ou de loin, l'Afrique est concernée par le jeu planétaire de la mondialisation, en étant actrice vivante ou objet passif, peut-être les deux à la fois et dans certains cas elle est franchement mise au pas.

Les difficultés les plus visibles dans ce paradoxe des systèmes éducatifs face à la mondialisation posent une question préalable de vigilance épistémologique et d'éthique de l'éducation et de la formation : en effet, dans des sociétés aux passés si différents, aux projets d'avenir perturbés, tronqués, voire inexistantes, aux organisations socioculturelles et politico-économiques différentes, pour ne pas dire non performantes ou non compétitives selon le vocabulaire de la mondialisation, comment ne pas se poser la question des moyens spirituels, culturels, philosophiques et matériels qui accompagnent ces systèmes éducatifs, ce qui constitue précisément leurs particularités ? Comment alors ces systèmes éducatifs s'aligneront-ils sur les normes de compétence et de compétitivité de la mondialisation uniformisante ? La représentation qu'on se fait des systèmes éducatifs et de formation en Afrique au sud du Sahara révèle un grand problème de fond que le débat en cours ne peut occulter : s'intégrer aux normes de la mondialisation, mais pour quel projet d'avenir ? Y aurait-il un avenir identique pour toutes les sociétés ? Les multiples interrogations en rapport avec l'histoire ancienne et récente de ces systèmes éducatifs et de formation doivent-elles être ignorées ? Il s'agit de l'histoire propre au vieux continent lui-même, mais aussi de l'histoire des nombreux rendez-vous manqués entre l'Afrique noire et l'Occident judéo-chrétien.

L'Afrique au sud du Sahara peut-elle avoir le même projet de société que celui auquel conduit la mondialisation ? Y a-t-il eu d'ailleurs un projet cohérent de société en Afrique, depuis sa rencontre hier avec l'Occident colonial et, aujourd'hui, avec sa gestion usurpée par ses propres fils, majoritairement à la solde de forces extérieures ? De quelle sorte d'intégration à la mondialisation parle-t-on ? De quelles normes s'agit-il ? Qui produit ces normes ? Qui en est porteur ? N'y a-t-il pas là encore, une fois de plus dans cette situation paradoxale, la reproduction et la reconduction de l'éternelle carotte pour faire avancer l'âne ?

Si on part de l'idée de Ki-Zerbo (1990) selon laquelle l'éducation et la formation ont une fonction de reproduction, on fait le constat qu'en Afrique cette fonction est tronquée, que les pays africains au sud du Sahara sont à la remorque de l'Occident depuis l'avènement colonial ; et plus encore aujourd'hui, sous la houlette des institutions onusiennes, avec des slogans du genre : "éducation pour

tous en l'an 2000...". Ou encore "éduquer une fille, c'est éduquer toute une nation...". Etc. Toujours selon Ki-Zerbo, ce qu'on présente comme éducation formelle ou non formelle est une bombe à retardement. Un tel système d'éducation épuise présentement des ressources économiques considérables, sans contrepartie suffisante ; le système d'éducation formelle et informelle désintègre les structures sociales et stérilise les cultures. Dans une telle situation, l'école africaine peut-elle alors offrir des diplômes adaptés au marché de l'emploi, quand ce dernier lui-même devient de plus en plus globalisant ? Et là apparaît la dichotomie entre ce qu'il appelle les "mondialisateurs" d'un côté et les "mondialisés" de l'autre.

Peut-on encore faire quelque chose ?

Pour sortir de ce tableau assez négatif et appréhender plus en profondeur la question des systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara, je propose de réfléchir sur quelques aspects qui posent, en même temps, la difficulté de leur intégration aux normes internationales à l'heure de la mondialisation. De plus, ils ont l'avantage d'offrir une perspective historique de la problématique des systèmes éducatifs et de formation africains, en fonction du cas de chaque pays ou de chaque espace socioculturel.

Certes, la part de responsabilité de l'histoire coloniale est importante dans la rupture brutale opérée entre des systèmes éducatifs et de formation dits traditionnels, mais qui répondaient à des besoins précis, et les nouveaux auxquels sont assignés d'autres objectifs et d'autres finalités. Cette part de responsabilité n'annule pas ni ne cache pour autant celle des Africains eux-mêmes (Partant 1979), toutes couches sociales confondues ; elle s'est toujours exprimée en termes de méconnaissance de la situation, de manque de vigilance de tout le corps social, de gaspillage des énergies disponibles, d'absence d'imagination créatrice, de vision et de rêve autonomes d'un projet de société. N'est-ce pas là l'histoire ambiguë des dominés de la terre qui s'est répétée ? Entre survie individuelle et épanouissement du groupe, les intérêts multiformes des populations se sont construits au détriment des projets collectifs des populations, et souvent en s'opposant à ceux-ci.

Quand j'étais petit, mes grands-parents et mes parents parlaient avec regret des inoubliables moments forts de la cérémonie de l'initiation collective au village ; mais en même temps et paradoxalement, ils m'encourageaient à "aller à l'école du Blanc et à bien y travailler... pour ne pas porter plus tard les valises des autres...". Le fiel de l'individualisme était ainsi distillé dans nos petits cerveaux des années 1950 (Marie 1997), en remplacement d'une philosophie traditionnelle de l'éducation qui était l'affaire de tous, au sein de la communauté villageoise

entière ou même sous-régionale (cf. *La charte de Kurukan Fuga* de 1236). Comment comprendre que ceux qui avaient souffert de la confiscation de leur histoire commune et de leur système d'éducation soient devenus les zélés de la nouvelle situation de déstructuration des identités, voire des imitateurs imparfaits et incomplets du vainqueur ?

Ce sont de telles contradictions multiformes qui constituent aujourd'hui les principaux facteurs explicatifs de la "stagnation" des systèmes éducatifs et de formation en Afrique au sud du Sahara. Les réformes, les projets en éducation et en formation au lendemain des indépendances africaines ne portaient pas d'un vide en matière de politique d'éducation ; ils se référaient, mais sans pour autant s'y appuyer, à un existant historique. D'où sont venus alors les biais, les oppositions et les contradictions entre les objectifs de l'éducation de type traditionnel –qui, rappelons-le, était l'affaire de tous– et ceux des systèmes éducatifs actuels devenus chaotiques –qui n'ont toujours concerné qu'une minorité d'individus ?

Sartre (1972) disait, pour définir la liberté, qu'un homme peut toujours faire quelque chose de ce qu'on a fait de lui. Alors, si l'Afrique veut, non pas s'intégrer prioritairement aux normes de compétence et de compétitivité édictées par la mondialisation, mais assumer tout simplement dans un premier temps sa grande responsabilité dans l'éducation et la formation de tous ses enfants, il lui faut retrouver le sens perdu de sa liberté de choix, d'orientation et de décision. En se plaçant objectivement dans la perspective d'espoir de Sartre et, sans regret sentimental stérile des anciens systèmes éducatifs et de formation en Afrique, on peut tour à tour :

- réfléchir sur les erreurs et les illusions dans les pratiques éducatives, depuis la colonisation ;
- comprendre les objets et les sujets des systèmes éducatifs africains aujourd'hui ;
- essayer d'entrevoir des portes de sortie d'impasse par les Africains eux-mêmes.

Mes propos se tiennent naturellement dans les limites de mes connaissances des systèmes éducatifs et de formation des États africains francophones au sud du Sahara. La polysémie des concepts que j'utiliserai dans cette réflexion m'apparaît évidente, surtout en ce qui concerne la mondialisation, l'éducation, la formation et les normes internationales. L'ensemble de ces considérations appelle en permanence une compréhension de l'histoire récente dans laquelle évoluent ces systèmes-là ; par ailleurs, la construction sociale du réel ne devient-elle pas une gageure, lorsqu'on se retrouve avec des matériaux épars provenant d'itinéraires individuels, d'espaces géographiques différents et de réalités sociales multiformes ? Et les Peuls du Macina d'affirmer, en une sorte de doute existentiel : "Tout ne se sait pas ! Tout ce qu'on sait, c'est une partie de tout..."

Les erreurs et les illusions dans les pratiques éducatives et de formation au sud du Sahara

Par un bref rappel historique des systèmes éducatifs et de formation en Afrique au sud du Sahara, je voudrais faire comprendre l'impact de l'histoire coloniale sur les systèmes éducatifs et de formation ; certes, quelque chose a été fait, comme on dit ; mais le problème est que les populations dans leur ensemble n'en ont pas bénéficié et n'en bénéficient toujours pas. La cause principale est la rupture constatée entre la philosophie des systèmes éducatifs et de formation avant la colonisation et celle des premiers temps des indépendances et d'aujourd'hui ; cette dernière est d'essence élitiste et dominatrice. En effet, au lendemain des indépendances des pays africains, une prise de conscience face à la question éducative s'est opérée ; elle a conduit à toutes sortes de réformes et de mise en place de projets en éducation, dans tous les pays sous domination française ; cela signifiait l'importance accordée à l'éducation et à la formation, en tant que passeport pour demain pour quelques-uns, et non plus en tant que l'affaire de tous, comme clairement explicité dans la *Charte de Kurukan Fuga*, depuis 1236, au lendemain de la prise de pouvoir du roi Soundiata Keita de l'empire mandingue. Mais l'importance accordée à l'éducation et à la formation était d'essence élitiste : d'abord, elle s'intéressait prioritairement aux fils de chefs, excluant les autres couches sociales de la fonction de reproduction de l'éducation ; ensuite, sa visée était de créer une population apte au service du nouvel ordre colonial, surtout dans les fonctions d'interprètes.

Dans les faits, c'est l'ensemble des populations qui, après un petit temps de résistance, s'est engouffré dans le nouveau système éducatif. Quelles orientations ont été données à tout cet engouement, à l'entrée en masse des Africains dans le nouveau système éducatif jusque-là inconnu, mais supposé créer les conditions de leur nouvelle vie ?

Les erreurs et les illusions dans les pratiques éducatives depuis la colonisation

L'objectif politico-économique immédiat de la colonisation au début du XIX^e siècle a été celui de la mise en valeur des espaces conquis. L'éducation apparaissait alors comme le moyen privilégié pour atteindre cet objectif. On a voulu faire table rase du fonctionnement des systèmes éducatifs d'alors (Abdou 1998), considérés logiquement comme des dangers pouvant faire obstacle à l'objectif de mission civilisatrice dans les espaces conquis et de mise en valeur de leurs potentialités et de leurs ressources naturelles. Et on a fait de l'éducation et

de la formation, mais à l'image mal reproduite de l'école de type occidental français, avec la langue du conquérant, du moins dans la sphère francophone de la colonisation, avec les manuels du conquérant et en visant la réalisation des différents projets de la colonisation, en particulier celui spirituel de mission civilisatrice qui justifiait les opérations de conquête (Badié 1994). La politique qui sous-tendait ce système éducatif colonial était celle de l'assimilation, à partir du statut supposé inférieur de l'indigénat, pour atteindre celui de Français pour les meilleurs des assimilés.

L'impasse dans laquelle se trouvent aujourd'hui ces systèmes éducatifs inadaptés, réformés ou ajustés, tous d'essence élitiste et de plus en plus sélective bien que peu compétitifs, interpelle à bien des égards les responsables en charge de l'éducation, la question de l'emploi n'étant pas la moindre des difficultés consécutives à cette situation chaotique. Comme le dit Ki-Zerbo (1990), pour n'avoir pas pu se couper à temps du "père colonisateur", le "fils colonisé" vit aujourd'hui une situation de déconnexion d'avec lui-même, à cause de "l'absence d'une reproduction autonome grâce à une éducation endogène...". Il poursuit en ces termes : "L'Afrique est le seul continent qui ne dispose pas d'un système (éducatif) contrôlé d'autoreproduction collective. L'éducation scolaire apparaît comme un kyste exogène, une tumeur maligne dans le corps social... L'espace de l'éducation scolaire est un domaine verrouillé et interdit, où aucune réforme fondamentale n'a encore pu pénétrer dans presque aucun pays au sud du Sahara. Et pour cause : c'est un bastion stratégique au cœur du réseau des facteurs qui maintiennent le statu quo. Il joue un rôle focal et catalytique dans une réaction en chaîne du dépérissement africain..." (15-16).

Voilà pourquoi, malgré la multiplicité des réformes de l'éducation, malgré l'impérieuse nécessité d'une adéquation entre la formation et l'emploi, le statu quo demeure, parce que les systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara n'ont ni objectifs ni finalités clairement définis par les Africains eux-mêmes et impliquant la grande majorité des populations concernées. Même l'espoir d'un taux minimum d'alphabétisation de 40% reconnu par les institutions onusiennes pour voir un début d'implication d'une population donnée dans son propre développement, n'a pas été comblé. La situation des systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara se caractérise par une longue chaîne d'erreurs répétées, d'espoirs déçus et de remorque permanente par des partenaires extérieurs à ces systèmes ; et tout cela sur un fond d'économie extravertie, d'incitation permanente à la consommation effrénée des produits finis de l'Occident ou d'ailleurs, sans pour autant participer pleinement à l'effort de production économique sur le plan international. Je rappelle ici que tout le continent africain représente moins de 3% du commerce mondial.

Mais quel fondement idéologique a été à l'origine de la chaotique réalité actuelle ? Pour le comprendre, il faut analyser d'abord les erreurs historiques dans

les pratiques éducatives ; de la colonisation à nos jours, elles sont dues aux modèles mimétiques importés qui ont conduit dangereusement à une sorte d'idéologie de l'universalisme et du progrès ; ce qui pouvait faire croire et qui continue même de faire croire que l'Afrique se développe. Ce n'est pas un hasard si ces erreurs correspondaient aux idées et aux principes de l'anthropologie et de la sociologie du développement, avec des auteurs comme Balandier (1957). Ce courant "développementaliste" a bien fonctionné tant qu'il y avait toujours de l'espoir dans les nouveaux États ; mais il s'en est suivi très rapidement des réactions progressives de rejets multiformes à partir des années 1980, lorsque les politiques de développement ont montré des signes d'essoufflement. D'autres idées sont apparues alors, prônant la "déconnexion" d'avec l'Occident (Amin 1986), suggérant le refus du développement à l'occidental (Kabou 1991), criant au viol de l'imaginaire africain (Traoré 2002), etc. De telles prises de positions, souvent radicales voire violentes, visaient toutes à dénoncer un système d'éducation et de formation qui non seulement ne satisfait pas aux impératifs du développement, mais favorise par-ci, par-là des foyers de tension sociale, de révoltes et de soulèvements populaires (Bayard 1996).

Aujourd'hui encore, à l'aube du XXI^e siècle, on continue de se rabattre sur les mêmes solutions de réforme des systèmes éducatifs et de formation, parfois d'innovations pédagogiques tout à fait déconnectées du contexte social, élitisme oblige ! Puis des systèmes d'éducation dits satellites, formels ou non formels, prétendant se démarquer des systèmes classiques, voient le jour, toujours pensés ailleurs, sous forme de modes d'emploi à appliquer au mal de l'éducation actuelle : c'est par exemple le cas du PDEB, Programme de développement de l'éducation de base, au Burkina Faso. Le Mali n'est pas en reste avec l'alphabétisation par des techniques dites rapides de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. C'est également le cas des activités d'alphabétisation de masse qui consomment de grandes énergies ; il y a aussi les réformes et les "refondations" des systèmes universitaires sans résultats probants ; le cas particulier de l'université de Ouagadougou au Burkina Faso, qui n'accueille cependant que 1% des enfants scolarisés de ce pays, filtrage oblige, illustre bien le désarroi en matière de réforme de son système d'enseignement supérieur : le Burkina Faso, sans une véritable planification des entrées à l'université et face à l'augmentation rapide de sa frange jeune, se retrouve avec la situation ahurissante de mille deux cents étudiants en première année de sociologie, quatre cents environ en quatrième année de maîtrise, plus de six cents en deuxième et troisième années (statistiques de 2002) ; le tout dans une conjoncture marquée par les manques, manque d'infrastructures d'accueil, manque de professeurs –en qualité et en quantité–, manque de documentation adéquate. Etc. Et la situation n'est guère meilleure dans les autres départements de cette université. Tout cela s'inscrivant sur un

fond de misère de la vie des étudiants considérés paradoxalement comme des privilégiés par rapport à l'ensemble de la population du pays.

Peut-on parler d'excellence et de normes de compétence et de compétitivité pour des étudiants évoluant dans de telles conditions ? L'Afrique est assurément un vaste champ d'expérimentation de systèmes éducatifs.

Les erreurs et les illusions dans les pratiques éducatives au sud du Sahara ont des causes diverses. Comme je l'ai dit, les divers systèmes de scolarisation et de formation ont continué de se calquer sur des modèles venus d'ailleurs, en "oubliant" ce qui pouvait être leurs propres objectifs et leurs propres finalités : aucune réforme engagée à ce jour au sud du Sahara ne dit de façon explicite et sans équivoque ce qu'était l'Africain hier et ce qu'il cherche à être aujourd'hui. Elle n'établit pas non plus de relation claire entre les deux situations, celles du passé et du présent, comme s'il n'existait pas de continuité historique entre les deux. Cette évidence, malgré tout occultée, s'explique par la force de l'idéologie du progrès qui marque profondément les systèmes éducatifs et de formation de la période postcoloniale à nos jours.

La mise en œuvre de systèmes éducatifs conçus ailleurs, conjuguée avec la force de l'idéologie du progrès et de l'universalisme des valeurs que prônent les nouvelles écoles de type occidental, explique aussi en partie l'éloignement des Africains de leurs bases culturelles premières. Une telle situation a été portée par divers courants de la sociologie du développement, mais aussi par les cadres actuels qui la reproduisent, eux-mêmes ne connaissant que cela... D'où la fragilisation à mon avis de l'objet même de l'éducation et de la formation ; en revanche, elle a renforcé davantage les réflexes d'imitation, surtout des modèles de consommation à l'occidentale, jusqu'aux fameuses années 1980 qui ont bien mis en relief la situation de dépendance extérieure des systèmes éducatifs au sud du Sahara ; bien qu'on reconnaisse à tout système éducatif et de formation l'objectif d'aider à l'expression de l'âme spécifique d'un groupe social, les politiques éducatives au sud du Sahara sont restées en marge de cet objectif, contribuant au contraire à une sorte d'extraversion progressive des sociétés.

Le temps des réformes des systèmes éducatifs et de formation

La période des indépendances politiques dans les années 1960 est un tournant important dans l'histoire des systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara : on a continué avec cet esprit global de l'éducation par l'assimilation en toile de fond, tout en cherchant à construire le citoyen sénégalais, malien, voltaïque, dahoméen, ivoirien, nigérien, togolais, guinéen, ou autre. Mais en aucun cas on n'a cherché à modifier les objectifs de ces systèmes éducatifs, ni à

ajuster les finalités. Il s'en est suivi en revanche une phase de multiples réformes des systèmes scolaires en particulier et des systèmes éducatifs et de formation en général : les objectifs et les finalités restant toujours aussi imprécis, parfois douteux et souvent incompréhensibles à la grande majorité des populations. C'est par exemple le cas de l'enseignement en langues nationales, commencé en Haute-Volta et vite abandonné, à cause essentiellement de la réticence des élites elles-mêmes qui y voyaient une régression de l'éducation alors que les populations paysannes y voyaient une revalorisation de leurs différentes langues. La mentalité générale était qu'il fallait aller à l'école pour être "bien" demain. Et être "bien" demain, c'est naturellement et obligatoirement passer par la langue française. La cause réelle de ce tâtonnement et de ces hésitations était en réalité l'impossibilité de la redéfinition d'un projet de société en Afrique, par les Africains eux-mêmes et pour eux-mêmes. L'analyse des cas de quelques pays illustre bien cette situation.

La Guinée

Elle a été considérée comme le renégat de la colonisation ; la mission civilisatrice de la France y a échoué à cause du "non" de la Guinée au général De Gaulle, ressenti comme un affront et une humiliation. Il fallait la punir et la punition a été subie plus particulièrement par le nouveau système éducatif embryonnaire de ce pays qui a été mis à mal suite au retrait brutal et précipité de la France en 1959. La Guinée s'est lancée alors dans bien des réformes de son système éducatif, mais sans la participation de la population guinéenne ; même les cadres africains qui s'étaient portés au secours de la Guinée indépendante en sont repartis, déçus et dépités de l'autocratie sanguinaire du dirigeant d'alors.

Le Mali

L'enfant turbulent de la colonisation fricotait à l'époque avec le bloc communiste ; il fallait s'en démarquer. La France n'a pas soutenu la réforme éducative du Mali, même si elle ne se privait pas de la critiquer à la moindre occasion. Les critiques, toutes négatives, portaient à la fois sur le cursus scolaire et le curriculum, sur la forme et le contenu du système éducatif dans son ensemble. Les pays voisins du Mali, restés sagement dans le giron de la France, critiquaient eux aussi le système éducatif malien qu'ils considéraient inférieur et s'en méfiaient même. Et le Mali, sous la pression environnante, est revenu sur sa réforme après avoir pris un grand retard. Mais aujourd'hui en Afrique noire, aucun pays ne peut se targuer, mieux que le Mali, de connaître sa culture traditionnelle, de la traduire dans le vécu quotidien, de s'y référer à chaque moment important de son évolution sociale.

Le Sénégal

Considéré comme la fille aînée de la France en Afrique, il a beaucoup bénéficié de l'attention bienveillante de la métropole. Le Sénégal, en tant que bon élève de la reproduction globale du système français d'éducation, a développé une importante infrastructure éducative, tant sur le plan de la construction des écoles que sur celui du développement des ressources humaines en éducation. Il a toujours accueilli par ailleurs beaucoup d'autres Africains, étant la porte ouverte du continent sur le monde extérieur. Au Sénégal aujourd'hui, la question identitaire demeure malgré tout un problème d'importance, avec une vie sociale, des valeurs et des références souvent très extraverties. Depuis une quinzaine d'années, le Sénégal a très mal à son éducation, tous niveaux confondus ; la décentralisation des structures éducatives pourrait se présenter comme une alternative aux problèmes de l'éducation dans ce pays mais à quelles conditions (Charlier 2001) ? Les soubresauts réguliers qui secouent l'Université Cheikh Anta Diop ne sont que quelques-uns des indicateurs du malaise du système éducatif sénégalais. Par ailleurs, la démographie galopante et les multiples contradictions dans les stratégies de survie des populations conduisent à des velléités de concurrence entre l'éducation de type laïc et celle de type confessionnel (Charlier 2002).

La Côte d'Ivoire

Ce pays a toujours intéressé la métropole à cause essentiellement de ses matières premières, le cacao en particulier. La Côte d'Ivoire a construit beaucoup d'écoles, expérimenté l'enseignement télévisuel, autorisé l'émergence de multiples structures privées de formation technique. Elle semblait bien partie pour rentrer dans le XXI^e siècle, avec le foisonnement d'écoles d'informatique ; mais le miracle économique qu'elle disait avoir réalisé dans les années 1975 s'est envolé, suite à la chute des prix des matières premières, du cacao en particulier. On connaît la suite : le système éducatif ivoirien se caractérise aujourd'hui par d'énormes disparités de toutes sortes : celles géographiques et structurelles sont les plus criardes (Beauchamp 1997). L'insuffisance des infrastructures d'accueil a conduit à l'éparpillement de beaucoup d'enfants de ce pays aux immenses richesses naturelles dans diverses structures de formation de l'Afrique de l'Ouest qui ne sont du reste guère meilleures. Par ailleurs, les démons du tribalisme n'ont pas été vaincus par l'éducation ; bien au contraire, ils ont conduit à une fracture sociale profonde.

Le Bénin (ex-Dahomey)

Considéré comme le “quartier latin” de l'Afrique, il a été pendant longtemps bercé dans des illusions d'élitisme. Aujourd'hui, le Bénin est engagé dans une grande réforme de son système éducatif, augurant d'une meilleure adéquation entre son éducation et son environnement. Mais le Bénin se trouve confronté aux moyens matériels, financiers et humains pour conduire efficacement ses différentes réformes. Le dynamisme des associations de parents d'élèves, ajouté à une politique de décentralisation en cours se présente comme un atout important.

Le Burkina Faso (ex-Haute Volta)

Il était perçu comme inodore et incolore, bien qu'il ait apporté de la main-d'œuvre solide au projet de mise en valeur coloniale de l'ensemble de la sous-région. Ce pays, après plus de quarante ans d'indépendance politique, reste toujours un vaste champ d'expérimentation tous azimuts et particulièrement en matière de réforme de son système éducatif : hier avec l'aide presque exclusive de la France, aujourd'hui entre les mains des institutions onusiennes. De multiples tentatives de réforme de son système éducatif et de formation, allant de l'enseignement en langues nationales, de l'alphabétisation de masse, aux “écoles sous le manguier”, en passant par la fabrication de manuels scolaires autonomes, ont toutes échoué à cause principalement des premières élites scolarisées aux comportements extravertis et aliénés. C'est la preuve que les objectifs et les finalités de l'éducation sont toujours restés imprécis.

Après les indépendances politiques des États africains, on pouvait imaginer que les objectifs et les finalités de l'éducation et de la formation étaient désormais entre les mains des populations africaines et surtout de celles qui se positionnaient comme ses élites... Il n'en a rien été. Et la poussée démographique vertigineuse s'accroissant, les réformes de l'éducation ne feront que s'intensifier, comme solutions palliatives, surtout depuis les années 1975. Cette situation en soi suscite des réflexions pour construire une sociologie de l'éducation en Afrique : comment les systèmes éducatifs au sud du Sahara pourraient-ils s'intégrer aux normes internationales ?

Les portes de sortie de l'impasse par les Africains eux-mêmes

Il devient évident que la mondialisation, du point de vue de son fonctionnement, restructure le monde en zones économiques offrant des opportunités de travail et de profits. Dans une telle conjoncture, tout le discours sur les cultures

spécifiques devient anachronique, voire obsolète. C'est pourquoi les systèmes éducatifs particuliers ou spécifiques ne peuvent plus être considérés comme tels. Il faut les mettre au pas, selon la logique de la mondialisation. Derrière cet état de fait, nous voyons se développer et se préciser l'omnipotence d'un discours globalisant, uniformisant et particulièrement dominateur. L'histoire se poursuit avec la même logique implacable : les rapports de domination ne s'expriment plus par la seule force des armes ! Que deviendraient des systèmes éducatifs et de formation qui n'ont pas eu véritablement le choix de leur propre refondation ou de leur propre redéploiement et donc de leur avenir ? Pour comprendre cela, il faut parler des objets et des sujets de l'apprentissage aujourd'hui, dans les pays au sud du Sahara.

Comprendre les objets et les sujets des systèmes éducatifs africains aujourd'hui

Il s'agit ici d'amorcer l'analyse de la place des systèmes éducatifs et de formation en Afrique dans le processus de la mondialisation. On constate en effet que les discours qui sous-tendent ou qui accompagnent les objets disciplinaires de l'apprentissage mettent en avant des valeurs dites universelles, se réfèrent à des textes et à des contextes dits universels, au détriment le plus souvent des savoirs endogènes (Hountondji 1997) que d'aucuns restreignent à des savoirs "indigènes". Or ce sont ces savoirs locaux, dont on commence par ailleurs à reconnaître le bien-fondé sous certains cieux et dans une certaine littérature sociologique, qui expriment les spécificités des sociétés alors que les systèmes éducatifs et de formation dans leur ensemble ne les reconnaissent ni ne les intègrent dans des programmes d'enseignement ; ce qui éloigne encore les Africains de leurs propres sources de connaissances. Peut-on, dans une telle situation, s'intégrer au processus de la mondialisation, sans une présence et une coloration propre ?

Quant au sujet apprenant, n'ayant pas de socle personnel, il est tantôt aliéné, tantôt acculturé, davantage aujourd'hui par la force des médias et des NTIC. Il n'est pas enraciné localement, ni ailleurs d'ailleurs. Le romancier Cheikh Hamidou Kane le soulignait déjà dans les années 1961, dans *L'Aventure ambiguë* (44), en ces termes : "Si je leur dis d'aller à l'école nouvelle, ils iront en masse. Mais apprenant, ils oublieront aussi. Ce qu'ils apprendront vaut-il ce qu'ils oublieront... Peut-on apprendre ceci sans oublier cela et ce qu'on apprend vaut-il ce qu'on oublie ?"

Le langage de la globalisation fragilise le sujet apprenant qui reste dominé et "envahi par l'extérieur" (Kane 1961). Quel impact peut avoir alors sur lui la mondialisation dont les propositions et les prétentions universalistes en éducation sont mises en avant ? À mon avis, c'est forcément un impact de domination

qu'il subira. Belloncle (1993) propose un recours au passé, à mon sens, il ne peut y avoir ni recours ni retour aux sources du passé. Cela supposerait que l'être apprenant est resté le même depuis la rencontre avec l'Occident, ce qui n'est pas le cas, une dynamique de changement et de reconstruction identitaire étant en cours et, cela, depuis la période coloniale.

Les portes de sortie de l'impasse : une approche critique du NEPAD comme solution aux problèmes de l'éducation en Afrique

Dans la situation actuelle de misère économique, voire de délabrement des États africains, des chefs d'État en Afrique ont inventé et adopté le NEPAD, le Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique, comme une solution politique et technique à l'impasse et au retard des systèmes éducatifs en Afrique. Qu'apporterait donc le NEPAD ? Il a été monté en effet par un collectif de chefs d'État (2001), conscients du dépérissement et de la régression de l'Afrique. Il est donc important de comprendre que le NEPAD est arrivé dans une conjoncture de déliquescence politique, économique et sociale des États africains. Il ne provient pas d'une volonté endogène suite à une prise de conscience des Africains eux-mêmes, mais bien du désir de ses dirigeants de "ressembler" un peu au reste du monde. D'où leur proposition du NEPAD comme cadre de réflexion et de grand programme pour "combler", disent-ils, "le retard" des pays africains sur le reste du monde et singulièrement l'Occident. Le NEPAD fait donc peu de place aux systèmes éducatifs et de formation au sud du Sahara en tant que tels dans la mesure où ces systèmes ne constituent pas le fondement du NEPAD, mais bien un simple moyen pour "combler" un retard. En clair, le NEPAD fait peu de place à la particularité et à la spécificité des sociétés et des cultures africaines dans son projet de sortir l'Afrique de sa pauvreté et les lieux de reproduction autonome des sociétés africaines ne sont pas pris en compte. Il y a là même une sorte de contradiction entre la dynamique de production et d'autoinvestissement que souhaite le NEPAD et la mise à l'écart de l'idée d'une éducation endogène, avec un système contrôlé d'autoreproduction collective. Ce qui revient à demander ailleurs, à des instances extérieures de domination de l'Afrique, les fonds d'investissement dans tel ou tel secteur. Il y a donc un grand risque de reproduction et de perpétuation des dépendances qui ont toujours caractérisé les États africains. Pour tout dire, le NEPAD n'est pas le cadre de concertation et de relance de la dynamique de développement des Africains, mais bien un instrument de perfusion de l'Afrique par des personnes qui lui sont extérieures et qui ont intérêt à intégrer ce continent dans le processus de la mondialisation, d'où le long chapelet des actions à réaliser, des résultats attendus dont on voit

mal la réalisation, puisqu'il s'agit précisément de retard à combler. Il ne s'agit donc pas d'une construction pérenne avec un fondement solide. Plus particulièrement dans le secteur de l'éducation et de la formation, le NEPAD s'appuie sur l'aide internationale. Les États africains au sud du Sahara manqueraient-ils de ressources autonomes à ce point pour ne pas pouvoir prendre en charge, ne serait-ce qu'en partie, un secteur clé de leur développement, l'éducation ?

Analysons quelques extraits parmi les plus significatifs du document cadre général du NEPAD qui illustrent les préoccupations "nouvelles" de la plupart des responsables africains au sujet des systèmes éducatifs et de formation. On le constatera, ce sont essentiellement des préoccupations "technicistes", très imitatives des modèles occidentaux, avec en plus des manifestations de complexes d'infériorité indicibles ; le NEPAD viserait donc sur le plan de l'éducation :

- à collaborer avec les bailleurs de fonds et les institutions multilatérales pour s'assurer que l'objectif international du développement, visant à parvenir à une éducation primaire universelle d'ici l'an 2015, soit atteint ;
- à s'efforcer d'améliorer l'élaboration et la réforme des programmes, la qualité de l'enseignement et l'accès à l'informatique et à la télématique ;
- à élargir l'accès à l'enseignement secondaire et à améliorer la pertinence de celui-ci par rapport au monde du travail ;
- à favoriser la mise en place de réseaux d'établissements spécialisés de recherche et d'enseignement supérieur ;
- à inverser la tendance à la fuite des cerveaux pour en faire une tendance au "gain des cerveaux" en Afrique ;
- à renforcer et à retenir sur le continent les capacités humaines nécessaires au développement de l'Afrique ;
- à élaborer des stratégies pour l'utilisation du savoir-faire et des compétences des Africains de la diaspora dans le domaine scientifique et technologique en vue du développement de l'Afrique.

Pour les initiateurs du NEPAD, les actions qui en découleraient seraient donc de : "créer en Afrique un environnement politique, social et économique propice à la réduction de la fuite des cerveaux et au flux des investissements dont le continent a tant besoin ; de mettre en place une base de données fiable sur la fuite des cerveaux pour déterminer l'ampleur du problème et promouvoir la coordination et la collaboration entre les experts des pays d'origine et ceux de la diaspora ; d'établir des réseaux scientifique et technique pour favoriser le rapatriement des connaissances scientifiques dans les pays d'origine et promouvoir la coopération entre les experts des pays d'origine et ceux de la diaspora ; de veiller à ce que l'expertise des Africains installés dans les pays développés soit utilisée dans le cadre de l'exécution de certains des projets prévus dans le NEPAD." On voit que les préoccupations des initiateurs du NEPAD ne partent pas des problèmes structurels des systèmes d'éducation en Afrique et que leurs préoccupations sont tournées vers l'extérieur.

Il s'agirait donc "d'examiner les initiatives actuelles, conjointement avec l'UNESCO et les autres principaux bailleurs de fond ; d'examiner les niveaux des dépenses effectuées dans le domaine de l'éducation par les pays d'Afrique et prendre l'initiative d'un processus de mise au point de normes relatives aux dépenses gouvernementales dans le domaine de l'éducation ; de mettre sur pied une équipe spéciale pour accélérer l'introduction de l'informatique et de la télématique dans les écoles primaires ; de mettre sur pied une équipe spéciale pour examiner les capacités de recherche dont le continent a besoin dans chaque région et présenter la proposition à ce sujet. Les principaux problèmes qui se posent à l'éducation en Afrique proviennent de l'insuffisance des installations et des systèmes de formation de la vaste majorité des Africains. Ceux d'entre eux qui ont eu la possibilité de fréquenter des établissements d'enseignements ailleurs ont démontré qu'ils étaient capables de réussir. Le plan soutient la consolidation immédiate des établissements d'enseignement supérieur dans toute l'Afrique, en créant, suivant les besoins des universités spécialisées, des programmes de coopération avec des enseignants africains. Il faut aussi insister sur la nécessité de mettre en place des instituts technologiques..." Je constate là encore un rappel de problèmes importants certes, mais non prioritaires à résoudre.

Pour les initiateurs du NEPAD, on le voit, le retard de l'Afrique se pose quasi exclusivement en termes techniques, pour ne pas dire en une approche techniciste, sans les soubassements des finalités et des objectifs des systèmes éducatifs, encore une fois... Toute la littérature développée par exemple sur la fuite des cerveaux me semble un problème mineur face aux tâches à réaliser sur les finalités et les objectifs des systèmes éducatifs et de formation et on sait que la question des objectifs et des finalités ne se pose pas une fois pour toutes, les sociétés devant constamment les ajuster en fonction des époques, des générations et des contextes comme celui de la mondialisation par exemple.

Heureusement, on n'a pas attendu le NEPAD pour réfléchir aux solutions devant sortir l'Afrique de sa misère politique, économique et socioculturelle ; beaucoup de théoriciens avaient déjà indexé les systèmes éducatifs et de formation qu'il fallait remettre en cause dans leur fonctionnement. Comment se présentent ces différentes interpellations des systèmes éducatifs et de formation, particulièrement ceux des sociétés au sud du Sahara ?

En guise de conclusion, quelques pistes de réflexion

D'abord, il convient d'écartier toute attitude afro-pessimiste qui tendrait à faire croire que l'Afrique est condamnée ou qu'elle resterait toujours à la remorque des pays industrialisés et des nouveaux "maîtres du monde", selon l'expression de Latouche (2001). Des lueurs d'espoir pourraient venir des systèmes

éducatifs et de formation, à condition de briser justement les anciens modes d'imitation et de la reproduction sociale par l'école –une mauvaise imitation du reste– à l'image de l'ancienne métropole. Il faut que les indépendances acquises dans les années 1960 fassent du sens, ainsi on verrait que le concept même d'éducation prendrait un autre contenu que celui qu'on lui donne par ces temps de bouleversement des certitudes instaurées depuis la mondialisation.

Ensuite, il ne faut pas rejeter tous les résultats des systèmes éducatifs africains et de formation au sud du Sahara. Les bonnes actions d'alphabétisation de masse, initiées par les missionnaires –parfois sous le manguier (Abbadie-Douce 1995)– et continuées par certaines politiques éducatives doivent être maintenues. Elles ont permis une prise de conscience à partir des réalités propres aux populations elles-mêmes ; elles ont politisé, dans le bon sens du terme ces populations.

La première piste de réflexion que je propose est celle qui conduirait à une autre définition des objectifs et des finalités de l'éducation, à partir d'un large débat : les finalités et les objectifs d'un projet de société ne sont ni immuables ni fixés une fois pour toutes. Du fait qu'ils concernent plusieurs générations, qu'ils constituent d'une certaine manière une lecture permanente de l'histoire d'un espace social, les objectifs et les finalités des systèmes éducatifs s'identifieraient à partir des réalités présentes du fait social de la mondialisation, de ses nouveaux enjeux économiques, de ses paramètres normatifs et de ses impératifs d'ouverture. Il ne m'apparaît pas comme une fatalité que la mondialisation doive être monocolore, malgré l'influence grandissante des nouvelles technologies de la communication et de l'information.

La deuxième piste de réflexion est sans doute la nécessité de collaboration entre les responsables des systèmes éducatifs du Nord et du Sud. Elle aurait pour référentiel premier la science qui reste encore le langage commun à des êtres d'origine et d'itinéraires individuels différents ; il s'agit naturellement d'une science qui privilégierait l'échange et le partage des informations et non d'une science dominatrice qui renforcerait les clivages existant entre les divers espaces humains.

La mise en œuvre de ces idées passerait par des actions pratiques simultanées telles que l'éducation des adultes, l'alphabétisation à grande échelle des populations, afin de réduire le fossé entre les diverses couches de la population. Ainsi, la grande majorité des populations pourrait se sentir concernée par le débat sur l'éducation et la formation.

Toutes ces propositions viennent de la conviction que rien de solide et de permanent ne peut se réaliser lorsqu'il est dicté ou imposé de l'extérieur, même de la mondialisation qui est une sorte d'extérieur envahissant.

Repères bibliographiques

- ABBADIÉ-DOUCE P. 1995 *L'école du manguié : un pari, une réussite au Burkina Faso*, Paris, L'Harmattan
- ABDOU M. 1998 (2^e éd.) *L'éducation en Afrique*, Paris, Présence Africaine
- AMIN S. 1986 *La déconnexion*, Paris, La Découverte
- BADIE B. 1994 *La fin des territoires*, Paris, Fayard
- BALANDIER G. 1957 *Afrique ambiguë*, Paris, Plon
- BAYART J.-F. (dir.) 1996 *La greffe de l'État*, Paris, Karthala
- BEAUCHAMP C. (dir.) 1997 *Démocratie, culture et développement en Afrique noire*, Paris, L'Harmattan/Logiques sociales
- BELLONCLE G. 1993 *Anthropologie appliquée et développement associatif. Trente années d'expérimentation sociale en Afrique sahélienne (1960-1990)*, Paris, L'Harmattan
- CHARLIER J.-É. 2001 "À quelles conditions techniques la décentralisation peut-elle améliorer l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs ?", *Le programme d'éducation prioritaire*, Tunis, Ministère de l'Éducation et Unicef, 83-93
- 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
- COLLECTIF de chefs d'État africains, octobre 2001 *Nouveau partenariat pour le développement de l'Afrique*, NEPAD
- COLLECTIF de communicateurs de radiodiffusions rurales, 1998, *La Charte de Kurukan Fuga*, 1236, Kankan, Guinée
- HAKIM B.H. & KASSE M. (dir.) 2002 *Le NEPAD et les enjeux du développement en Afrique*, Paris, Maisonneuve et Larose
- HOUNTONDI P. (dir.) 1997 *Les savoirs endogènes, Pistes pour une recherche*, Paris, Karthala (rééd. 2004, Paris, Le Seuil)
- KABOU A. 1991 *Et si l'Afrique refusait le développement ?*, Paris, L'Harmattan
- KANE C.H. 1961 *L'aventure ambiguë*, Paris, Julliard (nouv. éd. 2002, Paris, 10/18)
- KI-ZERBO J. (dir.) 1990 *Éduquer ou périr*, Paris, UNICEF-UNESCO
- LATOUCHE S. 2001 "No Pasaran. Face à la mondialisation : un autre développement ?", *Le Monde Diplomatique*, mai 2001, 6-7
- MARIE A. et al. (dir.) 1997 *L'Afrique des individus*, Paris, Karthala
- PARTANT F. 1979 *Que la crise s'aggrave*, Paris, Solin
- SARTRE J.-P. 1972 "Situations", in *Mélanges*. Paris, Gallimard
- TRAORÉ A.D. 2002 *Le viol de l'imaginaire*, Paris-Arles, Fayard/Actes Sud