

l'éducation en débats

analyse comparée

education in debate

comparative analysis

Volume 13 Numéro 2 2023

Volume 13 Issue 2 2023

Numéro thématique

Thematic issue

L'effectivité du droit à l'éducation au niveau international

The effectiveness of the right to education at international level

Coordination : Thibaut Lauwerier



L'éducation en débats : analyse comparée est une revue internationale en ligne et en libre accès. Elle publie des travaux académiques en français et en anglais portant sur des problématiques contemporaines de l'éducation dans une perspective critique et comparative.

Education in debate: comparative analysis is an international, peer-reviewed open access online journal that publishes academic work in French and English on contemporary educational issues from a critical and comparative perspective.

Numéro de série international/International Standard Serial No. : ISSN 1660-7147

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de Genève
Creative Commons Licence 4.0



L'éducation en débats : analyse comparée / Education in debate: comparative analysis

Université de Genève
Bd du Pont d'Arve 40
1211 Genève 4 - Suisse
ed-journal@unige.ch

oap.unige.ch/journals/ed

COMITÉ ÉDITORIAL / EDITORIAL TEAM

Rédacteur/trice en chef / Editors in chief

Thibaut Lauwerier, Université de Genève thibaut.lauwerier@unige.ch

Rita Locatelli, Catholic University of the Sacred Heart, Milan rita.locatelli@unicatt.it

Membres du Comité scientifique / Scientific Board members

Clementina Acedo, Webster University Geneva

[Abdeljalil Akkari, Université de Genève](#)

Kwame Akyeampong, University of Sussex

[Nigel Bagnall, University of Sidney](#)

Stéphanie Bauer, Haute École Pédagogique Vaud

[Maren Elfert, King's College London](#)

Georges Felouzis, Université de Genève

[Vlad Glaveanu, Webster University Geneva](#)

Nolwen Henaff, Université Paris Cité

[Jean-Claude Kalubi, Université de Sherbrooke](#)

Colleen Loomis, Wilfrid Laurier University

[André Mazawi, University of British Columbia](#)

Peri Mesquida, Université Catholique du Parana

[Aoi Nakayama, Osaka Kyoiku University](#)

Myriam Radhouane, Université de Genève

[Mylene Santiago, Université Fédérale de Juiz de Fora](#)

Ronald Sultana, University of Malta

[Sobhi Tawil, UNESCO](#)

Frédéric Tupin, Université de la Réunion

SOMMAIRE / TABLE OF CONTENTS

Éditorial. L'effectivité du droit à l'éducation au niveau international, Thibaut Lauwerier	p. 108
Les paradoxes de l'Éducation pour tous dans les pays du Sud : comprendre le fond du problème en Afrique subsaharienne, Namiyate Yabouri	p. 110
L'éducation contre l'exploitation : la voix/e des organes africains de protection des droits de l'Homme dans l'élimination des pratiques culturelles, religieuses et/ou traditionnelles néfastes, Émilie Hoareau	p. 125
Le droit à l'enseignement supérieur à l'épreuve des inégalités socio-économiques et de la privatisation du secteur : une étude sur la France, Juliana Lima & Delphine Dorsi	p. 141
Systemes éducatifs africains. Effets des TICs sur les politiques d'enseignement, Clémentine Lokonon	p. 158

Éditorial. L'effectivité du droit à l'éducation au niveau international

Thibaut Lauwerier, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1393](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1393)

Ce numéro de la revue *L'éducation en débats : analyse comparée* est composé d'articles issus de communications délivrées dans le cadre des Symposiums Internationaux du Droit à l'Éducation (SIDE) 2023. Il s'agit d'un rendez-vous annuel et en ligne rassemblant des chercheur-es de différents horizons professionnels (universitaires juniors et seniors, organisations de la société civile) et géographiques (Nord et Sud), ayant pour objectifs de partager des résultats de recherches au service de la mise en œuvre effective du droit à l'éducation au niveau international. Les SIDE sont un événement scientifique accessible et écoresponsable (pas de frais de participation ; pas de déplacements à l'étranger ; large place accordée aux voix du Sud et aux contextes non anglophones), le tout dans un environnement bienveillant et constructif.

Les quatre articles de ce numéro abordent la question de l'effectivité du droit à l'éducation sous différents angles. Le premier article de Namiyate Yabouri porte sur l'initiative internationale de l'Éducation Pour Tous qui était censée garantir depuis 1990 un accès universel, au moins au niveau de l'éducation primaire. L'auteur montre que cela a entre autres engendré une baisse de la qualité de l'éducation et la croissance du secteur privé, sans pour autant atteindre l'objectif initial. Ainsi, il questionne la pertinence des orientations régionales et internationales à destination des systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne.

Le deuxième article, proposé par Émilie Hoareau, démontre, à partir de la présentation de cas spécifiques, la construction d'une voie jurisprudentielle africaine promouvant avec vigueur l'éducation contre l'exploitation humaine. Pour être effective, l'auteure suggère ainsi de penser la lutte contre l'exploitation par et avec les Africain-es. Cela impactera positivement l'accès à une éducation pour les plus marginalisé-es.

L'effectivité du droit à l'éducation concerne également les pays du Nord. En effet, comme le constatent Juliana Lima et Delphine Dorsi, même si les États ont l'obligation de veiller à ce que l'enseignement supérieur soit également accessible à toutes et à tous sur la base de la capacité de chacun-e, et même si les effectifs du supérieur sont en hausse dans plusieurs pays du monde, les inégalités d'accès persistent. Cela se concrétise en France entre autres par la polarisation géographique des établissements d'enseignement supérieur, la valeur sociale attribuée à certains diplômes ainsi que les coûts directs et indirects, liés à l'éducation.

Le quatrième article de Clémentine Lokonon nous invite à penser la place Technologies de l'information et de la communication (TICs) dans les systèmes éducatifs. L'auteure se demande en particulier si, une fois la fracture numérique dépassée, les TICS peuvent constituer une réponse adéquate aux nombreux défis d'accès aux savoirs. La réponse est plutôt positive, tout en mettant en évidence un certain nombre de conditions.

Les paradoxes de l'Éducation pour tous dans les pays du Sud : comprendre le fond du problème en Afrique subsaharienne

Namiyate Yabouri, *Université de Lomé*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1388](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1388)

Résumé

Le présent article retrace l'histoire, l'importance et l'esprit de l'Éducation pour tous [EPT] en rappelant les enjeux qui ont concouru au consensus mondial autour de la première convention qui l'a portée à Jomtien (1990). Au moyen d'une revue de littérature, puis d'une analyse conceptuelle et thématique, il est identifié des failles dans la mise en œuvre de l'EPT. À la suite de l'adoption des engagements collectifs au Forum de Dakar en 2000, il y a eu des mises en œuvre différenciées ou adaptatives de l'EPT dans les pays du Sud, notamment en Afrique subsaharienne francophone. Des illustrations ont été apportées au sujet des résultats paradoxaux de l'EPT en Afrique subsaharienne, mais aussi autour des postulats, des paradigmes, des stratégies et des pratiques sur sa mise en œuvre. De même, il est identifié quelques leçons issues des expériences de mise en œuvre de l'EPT.

Mots-clés : Afrique subsaharienne, éducation pour tous, impôt dégressif, iniquité, paradoxes

Abstract

This article traces the history, importance and spirit of Education for All while recalling the issues which contributed to the global consensus around the first convention which supported it (Jomtien, 1990). By means of a literature review, then a conceptual and thematic analysis, flaws in the implementation of EFA are identified. Following the adoption of collective commitments at the Dakar Forum in 2000, there have been differentiated or adaptive implementations of EFA in the countries of the South, particularly in French-speaking Sub-Saharan Africa. Illustrations were provided on the subject of the paradoxical results of EFA in sub-Saharan Africa, but also around the postulates, paradigms, strategies and practices on its implementation. Likewise, some lessons from EFA implementation experiences are identified.

Keywords: education for all, inequity, paradoxes, regressive tax, Sub-Saharan Africa

INTRODUCTION

Depuis la Déclaration de Jomtien sur l'Éducation pour tous [EPT, 1990] jusqu'à celle d'Incheon (2015) sur la qualité de l'éducation en passant par le forum ayant adopté le Cadre d'action de Dakar [CAD, 2000] sur la mise en œuvre de l'EPT, les États du monde sont engagés variablement dans l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation en visant fondamentalement le développement durable [ODD, 2015], notamment les bénéfices sociaux et économiques de l'éducation aussi bien au niveau collectif qu'individuel. Néanmoins, lorsqu'on observe de près, les objectifs à réaliser pour atteindre l'EPT concernent plus les pays du Sud que ceux du Nord. Au sein même des pays du Sud, en particulier en Afrique subsaharienne [ASS], la situation et les positions face à l'EPT ne sont pas identiques, même s'il existe des similarités.

L'étude montre en quoi la mise en œuvre plutôt différenciée ou « adaptative » de l'EPT (parfois avec des méta stratégies, au-delà des préoccupations éducatives, dans certains pays du Sud comme ceux d'ASS francophones) aboutit à des résultats paradoxaux. La démarche méthodologique utilisée se compose de l'analyse conceptuelle et thématique, puis d'une revue de littérature sur le sujet. L'article est structuré en trois parties, ressortant les paradoxes de mise en œuvre de l'EPT, les illustrations conceptuelles et des pratiques, puis identifiant certaines leçons tirées sur une génération d'adoption et la mise en œuvre de l'EPT, en particulier dans le cas des pays francophones en ASS.

1. LES PARADOXES APPARUS DANS LA MISE EN ŒUVRE DE L'EPT DANS LES PAYS DU SUD

Le document du CAD (2000), dès son préambule, avait engagé collectivement les États du monde à réaliser de façon pertinent et durable l'EPT. Il s'agissait d'assurer l'EPT pour tous les citoyens de toutes les sociétés dans le monde entier : « Le Cadre de Dakar est l'expression de notre détermination collective à agir. Les gouvernements ont le devoir de veiller à ce que les buts et objectifs de l'éducation pour tous soient réalisés de façon durable » (p. 8). Il est question de répondre aux besoins éducatifs de tous en assurant un accès équitable à des programmes adéquats.

À partir de 2015, les constats dans les pays du Sud indiquent que les objectifs fixés par le CAD n'ont pu être réalisés de manière satisfaisante en dehors des taux bruts d'accès à l'école primaire. Encore, plus préoccupant, il est signalé une crise généralisée de l'apprentissage. Le Programme d'analyse des systèmes éducatifs [PASEC], dans son rapport de 2019, à propos des élèves à la fin du cursus primaire, mentionne que :

Il ressort globalement que 52,1 % des élèves se situent en dessous du seuil de compétences en lecture. Ces élèves ont, par exemple, des difficultés pour combiner deux

informations explicites dans un passage de document ou de réaliser des inférences simples dans un texte narratif ou informatif. (p. 71)

1.1. La crise des apprentissages dans les classes

D'entrée, il est intéressant de distinguer la qualité (globale) de l'éducation de la qualité (spécifique) des apprentissages en classe. Cette dernière peut être mesurée chez les apprenant-es à travers les acquis d'apprentissage par rapport aux programmes scolaires auxquels elles/ils sont soumis. Mais la qualité de l'éducation est plus globale, intégrant l'équité sociale, la fréquentation scolaire régulière, l'efficacité dans l'utilisation des ressources scolaires, l'efficacité par rapport à l'intégration entre le système scolaire et la société, etc. En fait, le concept de qualité de l'éducation s'avère complexe en termes de définition au point que l'on use parfois des stratégies de contournement dans la littérature. C'est ainsi que sont apparus des synonymes plus ou moins proches comme la qualité de l'enseignement (Legendre, 2005), la qualité en éducation (Behrens, 2007), la qualité des apprentissages (Banque mondiale, 2022), etc. Dans la même optique, Tawil et ses collègues (2012) décrivent des facteurs selon lesquels la qualité de l'éducation devrait être appréhendée : amélioration des systèmes nationaux d'éducation et de formation, leviers de développement, la pertinence des apprentissages au regard des besoins des apprenant-es, des familles, de la communauté, etc. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] a proposé une esquisse de définition de ce concept :

Deux principes caractérisent la plupart des tentatives de définition d'une éducation de qualité : le premier identifie le développement cognitif des apprenant-es [...]. Le second met l'accent sur le rôle de l'éducation dans la promotion des valeurs et des attitudes liées à une bonne citoyenneté et dans la mise en place de conditions propices au développement créatif et affectif. (2004, p. 2)

Ainsi, la qualité des apprentissages se démarque légèrement de la qualité de l'éducation, même si les deux s'intègrent dans la réalité. Elles connaissent, toutes les deux, une sévère crise dans les pays du Sud depuis plusieurs décennies. Cette crise semble s'accroître dans le temps, notamment à la suite de l'adoption de l'accès universel à l'école dans ces pays à partir des années 2000.

D'après l'UNESCO, des progrès sensibles ont été accomplis vers l'enseignement primaire universel. Mais, en ce qui concerne la qualité de l'enseignement dans son ensemble, les défis restent entiers, en particulier dans les pays d'ASS :

La qualité de l'éducation reste médiocre dans de nombreux pays. Des millions d'enfants sortent de l'école primaire avec des compétences en lecture, en écriture et en calcul très inférieures aux niveaux attendus. D'ici à 2015, il faudra 1,9 million d'enseignants de plus pour atteindre l'enseignement primaire universel, dont plus de la moitié en Afrique subsaharienne. (UNESCO, 2011, p. 6)

L'un des facteurs participant à la qualité (globale) de l'éducation, c'est la qualité de l'apprentissage en classe, mesurable par les niveaux d'acquisition des contenus d'apprentissage chez les apprenant-es. Aujourd'hui, dans les pays d'ASS, ce qui est appelé la crise des apprentissages se traduit par un niveau de plus en plus insatisfaisant des acquis scolaires, notamment en termes de capacités en littératie. Cette crise se manifeste à travers des facteurs multidimensionnels internes comme externes au monde scolaire.

La crise de la qualité des apprentissages se traduit par un certain nombre d'effets très défavorables à la qualité (globale) de l'éducation. Selon la Banque mondiale (2022)¹, des centaines de millions de jeunes adultes ne possèdent même pas les compétences les plus élémentaires.

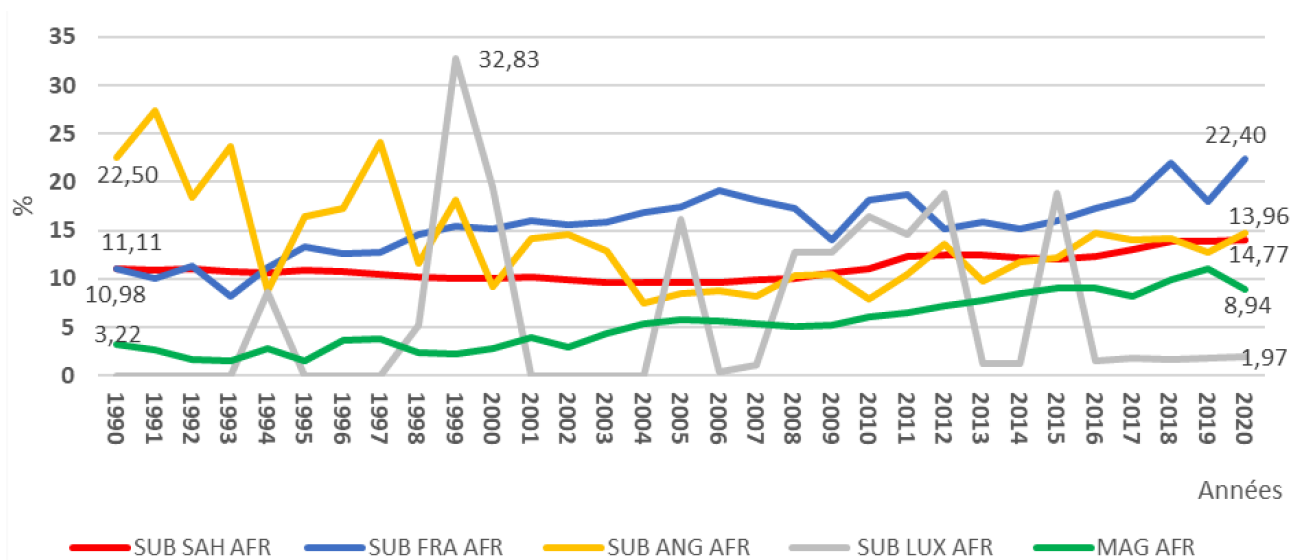
1.1. La progression du secteur privé de l'éducation au péril de l'équité

De nombreuses études faites sur les défis de l'EPT, notamment sur la qualité de l'éducation font le constat que le secteur privé de l'éducation progresse en ASS, même au niveau primaire, le plus souvent au détriment de l'équité et de la qualité (globale) de l'éducation. Selon les statistiques de la BM (2022)², le taux de scolarisation au primaire dans le secteur privé pour toute l'Afrique est passé de 12,64 % en 1990 à 15,74% en 2020. Le graphique 1 ci-dessous, conçu à partir des statistiques de la Banque mondiale, illustre la situation.

¹ <https://blogs.worldbank.org/fr/voices/mettre-fin-la-crise-mondiale-de-lapprentissage-avant-quelle-ne-com-promette-avenir-generation>, page consultée le 17 juin 2023

² <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.PRIV.ZS?locations=IM>, page consultée en 2022

Figure 1. Évolution des taux de scolarisation au primaire dans le privé en pourcentage en Afrique par sous-région, entre 1990 et 2020



Source : Banque mondiale (2022)³

Les informations illustrées sur le graphique 1 laissent voir que sur 30 ans, le secteur privé de l'éducation tend à croître, en termes d'effectifs et d'infrastructures en Afrique. Les taux de scolarisation primaire dans le secteur privé sont à la hausse entre 1990 et 2020 dans les cinq sous-régions de l'Afrique : l'ASS (SUB SAH AFR) en rouge, l'ASS francophone (SUB FRA AFR) en bleu, l'ASS anglophone (SUB ANG AFR) en jaune, l'Afrique maghrébine (MAG AFR) en vert, l'ASS lusophone (SUB LUX AFR) en gris.

Le secteur privé de l'éducation au primaire évolue de façon croissante dans toutes les sous-régions africaines. L'Afrique maghrébine, en dépit des taux de scolarisation primaire relativement faibles dans le secteur privé, est celle qui enregistre le taux d'accroissement le plus élevé : de 3,22 % en 1990 à 8,94 % en 2020, soit un taux d'accroissement de plus 177,64 % en 30 ans. L'ASS francophone est la 2e sous-région connaissant le plus fort taux d'accroissement de la scolarisation au primaire dans le privé sur la même période : de 10,98 % en 1990 à 22,40 % en 2020, soit une croissance de 104 %. Au, Togo, cet indicateur a évolué de 28,30 % en 2012 à 33,15 % en 2020.

Mais il y a une exception curieuse dans cet ensemble. C'est le cas de l'ASS anglophone. Dans cette sous-région, les taux de scolarisation primaire dans le privé a une tendance baissière : passant de 22,50 % en 1990 à 14,77 % en 2020, soit un taux de décroissance de 34,35 % de scolarisation dans les privés au primaire.

³ <https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.PRIV.ZS?locations=IM>

Paradoxalement, c'est dans les pays du Sud, dans le contexte de l'EPT et des ODD, que l'éducation, même au primaire, devient de plus en plus privé, un marché à profit. Pire encore, même à l'école publique, la contribution directe et indirecte des familles au financement public de l'éducation est à un tel niveau qu'il y a lieu de penser à une dynamique informelle de privatisation de l'école publique. Dans le cas du Togo, le rapport officiel 2019 de la revue sectorielle mentionne que :

Les familles togolaises contribuent très fortement aux dépenses éducatives de leurs enfants puisque plus de la moitié (56 %) des dépenses courantes en éducation est supportée par les familles. Cette répartition entre État et Ménages diffère selon les niveaux d'enseignement mais, toujours avec une contribution majoritaire des ménages : 54 % pour le préscolaire, 51% pour le primaire, 65 % pour le 1er cycle du secondaire, 59 % pour le 2nd cycle du secondaire, 63 % pour l'ETFP et 56 % pour l'enseignement supérieur. (p. 6)

Par ailleurs, il y a des cas où des acteur-es publics participent consciemment à la promotion du secteur privé de l'éducation. Vives (2017)⁴ note que :

Les entreprises et leurs fondations partenaires, soutenues par des organisations internationales, des financiers et des banquiers, ainsi que des investisseurs individuels, font de l'éducation en Afrique une série de possibilités d'investissement plutôt qu'une responsabilité des gouvernements et un droit social. (paragr.1)

De même, Boly et Lange (2022) écrivent :

D'un point de vue social, les populations les plus défavorisées n'ont souvent pas accès aux établissements privés ou alors à ceux de mauvaise qualité. La création de multiples types d'écoles privées, destinées à différents publics selon le niveau socioéconomique des familles, accentue la stratification scolaire, et peut engendrer des processus de ségrégation. C'est dans ce contexte que les évaluations des acquis scolaires révèlent que les élèves du privé démontrent plus d'acquis que ceux/celles du public. (pp. 107-108) Faso.

1.3. Les écoles privées⁵ semblent faire mieux que les écoles publiques

De par la qualité des apprentissages et les rendements scolaires, il n'est pas prouvé que le secteur privé fait plus ou mieux que le public dans les pays développés. Tel n'est pas le cas dans les pays du Sud, en particulier en ASS où la fragilité multidimensionnelle des États se traduit, entre autres, par de très faibles capacités d'investissements dans les secteurs publics essentiels comme celui de l'éducation.

⁴ <https://www.un.org/africarenewal/fr/magazine/ao%C3%BBt-novembre-2017/les-%C3%A9coles-priv%C3%A9es-simplantent-en-afrique>

⁵ La catégorisation des écoles privées peut intégrer plusieurs types d'écoles. Dans cette étude, terme école privées exclut les écoles communautaires (EDIL CEGIL, LYCIL, dans le cas du Togo).

C'est probablement en raison des sous-investissements chroniques dans le secteur de l'éducation dans les pays d'ASS qu'il se révèle que les écoles privées lucratives font plus ou mieux en termes d'acquis scolaires chez les élèves. Également, dans le rapport 2019 du PASEC, concernant les pays francophones d'ASS, il est écrit :

L'analyse montre également que les élèves fréquentant les écoles privées ont les meilleures performances en langue-lecture et en mathématiques comparées à ceux des écoles publiques. Ces résultats confirmant des performances meilleures des élèves scolarisés dans le privé sont conformes à ce qui a été mis en évidence dans les évaluations antérieures et dans la recherche comparant les performances des élèves scolarisés dans le privé et le public en Afrique. (PASEC, 2019, p. 23)

De même, dans une thèse analysant les performances comparées entre les écoles privées et publiques dans le cas du Kenya sur des enquêtes du Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality [SACMEQ], Ng'ang'a (2019) relève que :

La fréquentation des écoles privées est corrélée de manière plus positive et significative aux résultats aux tests de lecture et de mathématiques, et une meilleure infrastructure scolaire et des classes plus petites sont associées à des résultats aux tests plus élevés. (p. 12)

1.4. Une discrimination négative de fait entre ville et campagne

L'autre paradoxe, plus ou moins inattendu dans le contexte de l'ODD4, est l'accentuation des inégalités entre villes et campagnes au détriment des campagnes en ASS :

La comparaison des performances des élèves selon la zone d'implantation des écoles montre que les élèves dont les écoles sont situées dans une zone urbaine sont plus performants que les élèves dont les écoles sont situées en zone rurale dans la plupart des pays [...]. (PASEC, 2019, p. 23)

Il convient de rappeler que le phénomène d'écoles privées en ASS est d'abord un phénomène urbain. C'est souvent dans les villes que la demande privée de l'éducation se manifeste. Également, Boly et Lange (2022, p. 108) rappellent que le processus de privatisation de l'éducation concerne tout particulièrement les villes dans le cas du Burkina Faso.

1.5. Le paroxysme de l'iniquité : un financement régressif de l'éducation

Tenant compte du caractère primordial de l'éducation et de tous les enjeux publics ou privés, collectifs ou individuels, qu'elle implique, l'on est venu à admettre depuis l'époque d'Adam Smith que l'éducation (de base) devrait être gratuite et accessible à tous/tes. En termes de financement, ce postulat suppose un financement public, souhaitablement sous la forme d'un impôt progressif.

Mais la mise en œuvre de l'EPT a abouti souvent à des résultats inversés dans les pays du Sud concernant le financement. La conjugaison entre l'amointrissement de l'offre publique de l'éducation, l'adhésion populaire aux bienfaits et aux enjeux sociaux de la scolarisation et le processus de privatisation formelle ou informelle de l'éducation aboutissent à un financement public qui prend la forme d'un impôt dégressif dans ces pays, en particulier en Afrique francophone. Souvent les plus démunies sont appelés directement et indirectement à contribuer plus pour le financement de l'éducation de leurs enfants dans des contextes de scolarisations encore plus dégradés. Autrement dit, les familles démunies tendent à payer plus cher la scolarisation de leurs enfants, pendant que ces enfants n'apprennent presque rien. C'est ainsi qu'il se pose une double question de l'ordre de l'intelligence économique et de l'économie politique concernant : (1) le manque à gagner et les nombreux coûts d'opportunité du long séjour des enfants (des familles pauvres) dans les écoles de grande précarité socio-pédagogique ; (2) la justice sociale dans le court et le moyen termes, puis la co-citoyenneté et la cohésion sociale à plus ou moins long terme.

En somme, en ASS, les facteurs institutionnels et macro-économiques conduisent par des médiations diverses à une précarisation accentuée de l'école publique dans les zones de périphérie politique, géographique ou sociale (en milieu rural ou urbain). Bray et ses collègues (2001) avaient prévenu que :

Le financement, en revanche, sera forcément dégressif, c'est-à-dire qu'il demandera, proportionnellement, davantage aux pauvres qu'aux riches, en pourcentage de revenu total. [...] Lorsque des initiatives communautaires impliquent l'auto assistance, les communautés les plus capables de se prendre en charge sont celles qui sont déjà favorisées. (p. 28)

De même, selon l'UNESCO (1974), « une disparité trop grande contribuerait à accentuer les tensions sociales ou ethniques, ce qui porterait atteinte à l'unité nationale et à la stabilité politique » (p.52).

2. L'ÉDUCATION POUR TOUS : POSTULATS, PARADIGMES, STRATÉGIES ET PRATIQUES DE MISE EN ŒUVRE

Pour mieux comprendre l'évolution de l'EPT, les péripéties de sa mise en œuvre et certains résultats paradoxaux auxquels l'on aboutit aujourd'hui dans les pays du Sud, il convient de repartir aux postulats de base et aux paradigmes qui l'ont sous-tendu à l'origine.

2.1. Les postulats et les paradigmes de l'EPT

En absolu, la vision de l'EPT est que l'éducation publique formelle soit ouverte et accessible à tous/tes sans exception ni conditions, en particulier aux enfants et aux jeunes, au moins jusqu'à l'âge de 15 ans. Jadis appelée instruction publique (de masse), l'EPT et la vision

universelle qu'elle porte sont défendues historiquement par plusieurs courants socio-philosophiques.

En premier lieu, de façon immanente, l'un des postulats de base de l'EPT est la démocratisation de l'école dans des sociétés diversement démocratiques ou non. Ensuite, si la plupart des courants socio-philosophiques conviennent de la nécessité de réaliser l'EPT, comme but, ils n'ont pas les mêmes finalités sociétales à propos de l'éducation. Ici, apparaît une première difficulté, lorsqu'il s'agit de planifier et d'agir en commun pour atteindre un tel but. Les divergences qui en sont advenues entre les acteur-es ont affaibli l'EPT dans les stratégies de mise en œuvre.

La démocratie de l'école suppose ou appelle à des sociétés démocratiques et à une adhésion des autorités nationales à une telle vision. Ceci n'est pas d'emblée acquis, ni au sein des États du Sud, ni dans les relations Nord-Sud, notamment dans le multilatéralisme mondialisé.

En bref, si les postulats de base de l'EPT semblent fédérateurs des divers courants socio-philosophiques, sa finalité n'est pas autant fédératrice, d'où en partie une mise œuvre bien discutée et souvent mitigée de l'EPT dans les pays les plus concernés. Lê Thành Khôi (1981) écrit :

Tous les gouvernements du Tiers Monde ne sont pas orientés, quoi qu'ils disent, vers le changement. L'aide extérieure peut être détournée de son but ou, au contraire, utilisée en vue de renforcer le statu quo social pour le maintien duquel le système éducatif est l'un des instruments les plus puissants. (p. 140)

2.2. Des stratégies et des pratiques de mise en œuvre risquées

Les divergences autour de la finalité de l'EPT justifient en partie sa mise en œuvre mitigée, elle-même justifiée par des stratégies diverses adoptées pour cette mise en œuvre. Ainsi, une dizaine d'années après l'adoption de l'EPT (1990), il était déjà question de pouvoir « tenir nos engagements collectifs » à Dakar en 2000 (UNESCO, 2000). Le contenu de cette dernière phrase suppose des divergences entre acteurs/trices, dans les stratégies de mise en œuvre.

C'est dans cet esprit qu'il faille comprendre la principale stratégie de mise en œuvre adoptée au forum de Dakar, celle d'une mise en œuvre régionalisée de l'EPT comme si inévitablement, il fallait réaliser l'EPT en cloisonnement, sur les socles socio-politiques ou socio-culturels existants. Or, c'est en partie ces socles qui génèrent, maintiennent ou entretiennent les inégalités socio-éducatives, notamment un accès et des contextes de scolarisation très inégalitaires.

Rappelons que le forum mondial tenu à Dakar en 2000 avait adopté, entre autres, une stratégie géopolitique de mise en œuvre de l'EPT. Les pays du monde ont été catégorisés en six régions de mise en œuvre distinguée : l'ASS, les Amériques, les États arabes, l'Asie et le

Pacifique, l'Europe et l'Amérique du Nord et les pays dit E-9 (les pays à forte population). Une telle régionalisation géopolitique de la mise en œuvre de l'EPT avait caché probablement des susceptibilités de certain-es acteurs/trices à faire cause et route communes avec les autres.

En outre, la stratégie adoptée pour le financement de l'EPT a dû comporter des failles qui ont fini par maintenir les nouvelles initiatives de financement identifiées dans les habitudes qui avaient cours dans les relations internationales. Cet ordre bien connu est relatif à une certaine coutume de la coopération entre pays développés et les pays pauvres : les pratiques ancrées en matière de l'aide au développement.

Ainsi, par exemple, la faible réactivité, souvent avec de multiples conditionnalités (surtout non écrites), dans les initiatives de mobilisation ou d'attribution de fonds pour l'EPT dans les pays du Sud rappelle que les postures observées à l'occasion de la mise en œuvre des politiques éducatives internationales peuvent être mises en parallèle avec la difficile réalisation de l'engagement en matière de l'aide publique au développement (APD). Le seuil optimal de cette dernière aide a été fixé 0,7 % du PNB en 1970 (depuis 53 ans) par les Nations unies. Jusqu'en 2021, seuls 5 pays, tous européens, ont atteint ou dépassé ce seuil 0,7 % :

L'aide publique au développement est souvent perçue comme peu efficace et rime pour certains avec gaspillage de l'argent du contribuable. Plusieurs auteurs ont récemment publié des ouvrages soulignant que l'aide peut avoir des effets néfastes et agir comme un frein au développement des pays destinataires. (Carbonnier, 2010, p. 142)

Ce n'est certainement par hasard que l'ASS, la zone géopolitique dans laquelle l'efficacité de l'APD est toujours en question, soit aussi la zone « la plus touchée par les difficultés inhérentes à la réalisation des objectifs de l'EPT » (Sirois & Lesturgeon, 2009, p. 36). En outre, la mise en œuvre de l'EPT a coïncidé aussi avec la prolifération des organisations non gouvernementales (ONG) de divers ordres à différents niveaux institutionnels. Les intermédiations ou les services de courtage de ces organisations ne sont pas toujours favorables à l'optimisation des réponses à apporter sur le terrain, dans les administration comme dans les établissement scolaires. Bierschenk et ses collègues (2000) rappellent que « les réformes imposées aux États africains et les nouvelles modalités de l'aide décentralisée ont ainsi réouvert ou créé des champs d'action pour un grand nombre d'organisations intermédiaires » (p. 12). Or, l'intervention peu institutionnalisée des ONG traduit souvent une certaine démission de l'État dans le secteur de l'éducation. Roca (2000) écrit :

Toutes les conditions sont alors réunies pour que la montée en puissance des ONG prenne sa figure actuelle, figure dont on peut dégager quatre caractéristiques [...] Ensuite, il faut noter que la confiance accordée aux ONG n'est pas tant due à ce qu'elles représentent ou sont par nature, mais bien à ce qu'elles permettent de fuir [...] par la défiance vis-à-vis de l'État, [...]. Enfin, il y a appropriation de la matrice ONG par tout un ensemble de groupes sociaux et organisations au Sud (et à l'Est aussi). Cette « sudisation » est tout à fait intéressante [...] À la façon du « bernard l'ermite » qui se glisse dans une coquille qui n'est pas la sienne [...]. (p. 2)

Dans le même ordre d'idée, Yabouri (2012) relève que même les organismes internationaux les plus insoupçonnables sont parfois truffés de courtiers de développement, de parrains d'associations locales. Tout comme les stratégies, les pratiques de mise en œuvre de l'EPT dans certains pays du Sud n'ont pas été toujours en phase avec les recommandations adoptées ou les bonnes pratiques révélées ailleurs. En 2004, à propos des leçons issues des expériences de mise en œuvre, l'UNESCO a écrit :

Avant d'être un processus technique, un plan d'EPT doit d'abord s'appuyer sur une démarche politique (au sens noble du terme) prenant en compte des valeurs partagées par l'ensemble de la société. Telle est la première leçon qui se dégage des expériences présentées. (p. 9)

Par exemple, la plupart des documents de plans sectoriels de l'éducation (PSE), dans les pays d'ASS francophones, ont été élaborés bien après le document de 2004 sus cité. Mais très souvent la recommandation proposée par l'UNESCO en guise de bonne pratique n'a pas été toujours prise en compte. Très souvent, une technocratie extranationale se charge du leadership national pour la conception, le suivi et l'évaluation dans le secteur de l'éducation. Une sorte de mise sous-tutelle du secteur de l'éducation. La question de l'autonomisation, à moyen et long termes, en matière de ressources humaines et d'expertise nationales dans les pays concernés reste ainsi posée, sans compter les multiples risques publics impliqués dans la privatisation directe ou indirecte de l'éducation dans des États-nations encore en construction.

Ainsi, par exemple, dans les pratiques de mise en œuvre de l'EPT, il se décèle parfois des glissements ou des ajouts sémantiques dont les principes et les pratiques qui ne sont pas phase avec l'esprit des objectifs de l'EPT et de ODD4. Par exemple, c'est le cas du concept de l'éducation de base (entre 5 et 15 ans). Ce concept tend à être mis sous silence dans les plans sectoriels de l'éducation, de sorte que dans la pratique, dans certains pays francophones, l'éducation de base est toujours comprise comme le cursus primaire entre 5 et 11 ans. La structuration de base des systèmes scolaires et le fonctionnement optimal de leurs administrations restent encore un défi. Parallèlement, il émerge des concepts techno-financiers comme « mécanismes de régulation des flux », « l'équilibrer la pyramide éducative », etc. Dans le PSE du Togo (2010), l'on peut lire qu'il s'agit de :

Assurer l'équilibre de la pyramide éducative et l'efficacité externe du système éducatif, d'une part par des mécanismes de régulation des flux entre les différents paliers du système éducatif, et d'autre part, par un arbitrage conséquent entre le nombre d'élèves scolarisés et les coûts unitaires de scolarisation aux différents niveaux d'enseignement. (p. 12)

Bref, à défaut d'inciter ou de contraindre les États du Sud à mobiliser davantage de ressources en interne pour l'éducation, l'on fait le choix d'ajuster les effectifs scolaires aux ressources disponibles ou allouées par choix politique. Tel n'est souvent pas le cas dans d'autres secteurs publics de ces États. Finalement, mais silencieusement, il est question de

plan de réajustement structurel dans le secteur de l'éducation en ASS, après celui de l'économie des années 1980 : ajuster un secteur précaire à un autre secteur plus précaire, tel apparaît le but du jeu. De fait, à travers les buts portés, les PSE apparaissent comme un retour insidieux aux PAS dans le secteur de l'éducation. APED/OVDS⁶ (2008) évoque un plan de réajustement structurel de l'EPT. De tels buts n'apparaissent pas dans les textes de l'EPT, du CAD ou des ODD. D'où viendrait-elle ? Qui en sont les acteur-es et quels en sont les enjeux ?

3. DES LEÇONS À RETENIR À PROPOS DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'EPT

Comme tout projet, la mise en œuvre de l'EPT, en particulier en ASS, a permis de tirer des leçons qui renseignent sur les améliorations à faire en confirmant les bonnes options adoptées et les bonnes pratiques qui émergent ici et là.

3.1. Par rapport au concept de l'EPT

À vrai dire, le sens ou plutôt la signification à donner au concept de l'EPT, c'est probablement l'Éducation du reste ou l'éducation pour le reste (EPR). Car, quelles que soient les conditions de l'offre éducative (sur le marché), les couches sociales favorisées, au Nord ou comme Sud, se donneront les moyens nécessaires pour scolariser leurs enfants, connaissant mieux les enjeux sociaux de l'éducation. Aussi, comprendre et prendre l'EPT dans le sens d'offrir gratuitement et indistinctement accès à tous à l'éducation (publique) formelle revient tout simplement à précariser durablement l'école publique et l'éducation des couches sociales déjà défavorisées dans les pays du Sud. Ce faisant, dans ces pays, les couches sociales favorisées, souvent urbaines, s'orientent vers l'offre privée de l'éducation. Il se fait que les décideur-es publics/ques sont issu-es souvent de ces couches sociales favorisées dont les enfants fréquentent rarement les écoles publiques. Ainsi, l'intérêt des élites, décideur-es et du privé marchand convergent vers le privé. Implicitement, il est ressenti comme une antinomie entre l'école publique et qualité des apprentissages et des acquis scolaires. Voilà l'une des raisons de l'émergence du secteur privé de l'éducation en ASS, au détriment de l'école publique en continuelle précarisation et perpétuelle dégradation dans le contexte de l'EPT et de l'ODD4.

À l'inverse, si l'on conçoit et comprend l'EPT comme l'Éducation du reste (EPR) à assurer afin de « ne laisser personne pour compte » (ODD, 2015), l'on pourra se donner plus d'outils politiques et symboliques pour adopter des politiques de discrimination positive dynamique dans l'espace national et dans le temps. Ceci devrait éviter que la mise en œuvre de l'EPT se traduise par la précarisation des acquis scolaires, la ségrégation éducative risquant d'amplifier dans le temps les ségrégations sociales et leurs implications néfastes sur la cohésion sociale dans les pays du Sud.

⁶ Appel pour une école démocratique (APED) : <https://www.skolo.org/2008/08/24/un-plan-de-reajustement-structurel-de-leducation-pour-tous>

3.2. Par rapport au financement de l'EPT

Dans certains pays d'ASS, les stratégies localisées ou régionalisées de mise en œuvre de l'EPT ou des objectifs d'engagement collectif de Dakar ont constitué un terreau fertile pour promouvoir le secteur privé marchand dans le secteur de l'éducation, même au primaire. Par exemple, dans le cas du Togo, en 2010, il avait été adopté ce qui suit :

Les principes directeurs du Plan Sectoriel de l'Éducation. Cinq principes sous-tendent les actions à entreprendre dans le cadre du plan proposé : réduction des disparités et amélioration de l'équité ; libéralisation de l'offre éducative ; instauration d'une gestion transparente et efficace ; promotion d'une culture de l'excellence ; développement d'un partenariat efficace et bien coordonné. (PSE, 2010, pp. 12-13)

La libéralisation de l'offre éducative, même au primaire est-elle en phase avec l'esprit de l'EPT ? Concourt-elle à promouvoir l'égalité des chances et l'équité sociale pour l'éducation de base ? Qu'apprend-t-on des pays qui sont les mieux placés en éducation à propos de l'offre privée dans le secteur de l'éducation de base ?

3.3. Une tendance à l'élitisme et à la discrimination négative assumée

Les options de mise en œuvre de l'EPT en ASS coïncident avec une précarisation de la qualité de l'école publique et l'émergence du secteur privé de l'éducation, même pour l'école de base. Est-ce un hasard ? Un lien entre l'émergence de l'école privée et la persistance de l'élitisme (postcolonial) n'est pas à exclure. À propos des systèmes éducatifs postcoloniaux en Afrique, Tikly (2019), écrit :

La nature élitiste de l'éducation a persisté dans la période postcoloniale. En effet, le fait que, jusqu'à une période relativement récente, les systèmes éducatifs africains étaient tributaires du cheminement scolaire était une caractéristique déterminante. Ils se caractérisent par de faibles niveaux d'accès pour les plus pauvres [...] ont joué un rôle de filtre important en limitant l'accès aux niveaux d'éducation supérieurs. (p. 228)

Ainsi, en grande partie, l'émergence du secteur privé de l'éducation, en particulier en ASS, rime avec la marchandisation de l'éducation, la discrimination sociale négative, puis, de fait, avec l'élitisme assumé dans la vie publique.

CONCLUSION

En définitive, dans cet article, nous avons commencé par rappeler l'historique, l'importance et l'esprit de l'EPT qui ont justifié les convergences des points de vue autour de la convention qui l'a portée en 1990. Mais le consensus autour de l'orientation globale de l'EPT n'a pu empêcher des divergences d'apparaître dès l'élaboration des stratégies de mise en œuvre avant et à partir du Forum de Dakar en 2000.

À mi-chemin de la mise en œuvre de l'EPT, il est apparu des résultats paradoxaux, notamment la crise des apprentissages scolaires et l'émergence du secteur privé marchand dans le secteur de l'éducation de base, en particulier en ASS. C'est ainsi que l'étude a fait une relecture des postulats, des paradigmes, des stratégies et des pratiques de mise en œuvre de l'EPT dans le cas spécifique des pays de l'ASS, caractérisés pour la plupart par des documents de politiques similaires dont la mise œuvre coïncident avec la crise des apprentissages et une certaine externalisation du leadership politique et de l'expertise technique dans le secteur de l'éducation. Au bout du compte, face à certains résultats paradoxaux actuels de l'EPT dans les pays du Sud, la question de l'impact des politiques éducatives sous-régionales et internationales reste posée en ASS.

RÉFÉRENCES

- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec : PUQ.
- Bierschenk, T., Chauveau, J.-P., & Olivier de Sardan, J.-P. (2000). *Les courtiers entre développement et État. Les villages africains enquête de projets*. Paris : Karthala.
- Boly, D., & Lange, M.-F. (2022). Le rôle de la privatisation de l'éducation dans l'accroissement des inégalités scolaires en milieu urbain au Burkina Faso. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 12(2), 111-135. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-2.e1050>
- Bray, M. (2001). *Partenariats avec les communautés dans l'éducation : dimensions, variation et implication. Études thématiques, l'Éducation Pour Tous*. Paris : UNESCO.
- Carbonnier, G. (2010). L'aide au développement une fois de plus sous le feu de la critique. *Revue internationale de politique de développement*, (1), 141-147.
- Lê, T. K. (1981). *L'éducation comparée*. Paris : Colin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Ng'ang'a, A. M. (2019). *Academic Achievement in Public and Private Primary Schools in Kenya*. Thèse de PhD en économie, Université de Nairobi.
- PASEC-CONFEMEN. (2020). *PASEC 2019. La qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Dakar : PASEC-CONFEMEN. https://www.confemen.org/wp-content/uploads/2022/07/Resume_Pasec2019_Web.pdf
- République Togolaise. (2010). *Plan sectoriel de l'éducation (PSE), 2010-2020. Maximiser la contribution de l'éducation au développement économique et social du pays*. Lomé : MEPSA.
- République Togolaise. (2019). *Revue sectorielle du secteur de l'éducation, Aide-mémoire*. Lomé : MESPSA.
- Roca, J.-P. (2000). Côte d'Ivoire, la tentation ethnonationaliste. *Politique africaine*, (77), 117-128.
- Sirois, G., & Lesturgeon, N. (2009). *Mise en œuvre des politiques éducatives internationales et représentations des acteurs de l'éducation au Burkina Faso : vers la réalisation des*

objectifs de l'éducation pour tous ? Mémoire de Maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

- Tawil, S., Akkari, A., & Macedo, B. (2012). Au-delà du labyrinthe conceptuel, la notion de qualité en éducation. *UNESCO Recherche et Prospective en éducation Contributions Thématiques*. (2).
- Tikly, L. (2019). Education for sustainable development in Africa: a critique of regional agendas. *Asia Pacific Education Review*, 20(2), 223–237. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09600-5>
- UNESCO. (1974). *Éducation en milieu rural. Éducation et développement*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Éducation Pour Tous, bilan à l'an 2000*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Mettre en œuvre et financer l'éducation pour tous, International Seminar on the Financing and Implementation of National Education Plans*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Éducation pour tous, l'exigence de qualité: rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2011). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. La crise cachée : les conflits armés et l'éducation*. Paris : UNESCO.
- Vives, L. (2017, Août-Novembre). *Les écoles privées s'implantent en Afrique. Afrique Renouveau*. <https://www.un.org/africarenewal/fr/magazine/ao%C3%BBt-novembre-2017/les-%C3%A9coles-priv%C3%A9es-simplantent-en-afrique>
- Yabouri, N. (2012). *Les politiques éducatives au Togo de 1960 à 2010 : la question de l'équité et de l'intégration nationale, vol.2*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lomé.

L'éducation contre l'exploitation : la voix/e des organes africains de protection des droits de l'Homme dans l'élimination des pratiques culturelles, religieuses et/ou traditionnelles néfastes

Émilie Hoareau, *Université de Strasbourg*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1389](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1389)

Résumé

Chaque 16 juin est célébrée la journée internationale de l'enfant africain en mémoire des émeutes de Soweto de 1976. De jeunes étudiant-es avaient protesté contre une réforme imposant l'enseignement en afrikaans afin de faciliter l'exploitation des personnes noires. Fomentée par des considérations traditionnelles, culturelles et/ou religieuses, plusieurs formes d'exploitation ont également fulminé en Afrique après la fermeture des écoles lors de la pandémie de Covid-19. Ainsi, à travers les époques, le lien inextricable entre éducation et exploitation demeure. La question du rôle de l'éducation dans la lutte contre l'exploitation s'est alors posée avec en filigrane celle de la compatibilité entre le droit international des droits de l'Homme et les pratiques culturelles, traditionnelles et religieuses. L'analyse de l'herméneutique africaine des droits de l'Homme a alors mis en exergue la richesse de ce système régional. En effet, les organes africains ont mobilisé l'éducation comme un moyen de prévention et de détection de l'exploitation, luttant ainsi contre les pratiques traditionnelles, culturelles et/ou religieuses néfastes. Pour autant, la culture africaine n'est pas ignorée. Bien au contraire, à la croisée des chemins entre universalisme des droits de l'Homme et particularismes, c'est le recours à l'éducation africaine qui permettra de lutter contre l'exploitation sur le continent.

Mots-clés : Afrique, droits de l'Homme, éducation, exploitation, jurisprudence

Abstract

On the 16th of June each year, the International Day of the African Child is celebrated in memory of the Soweto Uprising of 1976. Young students protested against a reform imposing education in Afrikaans in order to facilitate the exploitation of Black people. Fomented by traditional, cultural and/or religious considerations, several forms of exploitation have also emerged in Africa after school closures during the Covid-19 pandemic. Throughout the ages, the inextricable link between education and exploitation remains. Questioning the

part of education in the fight against exploitation then arose with the underlying topic of compatibility between international human rights law and cultural, traditional and religious practices. The analysis of African hermeneutics of human rights then highlighted the importance of this regional system. Indeed, African bodies mobilized education as a way of detecting and preventing exploitation. However, African culture is not being ignored. Rather, at the crossroads between the universalism of human rights and particularisms, African education contributes to erasing exploitation.

Keywords: Africa, case law, education, exploitation, human rights

INTRODUCTION

En juin 2023, les Symposiums Internationaux du Droit à l'Éducation (SIDE) ont permis de rassembler de nombreuses/eux chercheurs/euses autour de la question si essentielle de la mise en œuvre effective du droit à l'éducation au niveau international¹. Accordant une place particulière aux voix du Sud, cette manifestation scientifique a notamment été l'occasion de mettre en lumière les efforts, les progrès et les défis africains en matière d'éducation.

Il faut dire que discuter d'éducation en Afrique au mois de juin était riche de significations. Chaque année depuis 1991 est célébrée, le 16 juin, la journée internationale de l'enfant africain en mémoire des victimes des émeutes de Soweto de 1976. Dans un poignant témoignage, Sifiso Ndlovu (2017), étudiant de 14 ans en Afrique du Sud à l'époque des faits, raconte comment avec ses camarades de classe il a protesté contre l'utilisation contrainte à l'école de l'Afrikaans, perçue comme la langue de l'opresseur (Ebrahim-Vally & Zegeye, 2001 ; Makaje, 1994 ; Reagan, 2019). Imposer l'usage de l'afrikaans dans l'éducation avait précisément vocation à faciliter l'exploitation des noirs africains. Punt Janson, vice-ministre de l'éducation bantoue connu pour sa franchise, déclarait d'ailleurs :

Un Homme noir peut avoir à travailler dans une ferme ou dans une usine. Il peut avoir à travailler pour un employeur anglophone ou de langue afrikaans et il doit pouvoir comprendre ses instructions. Pourquoi devrions-nous commencer maintenant à se quereller à propos de la langue d'enseignement pour les personnes de race noire ? (Ndlovu, 2017, pp. 331-332)

Dans ce contexte, les jeunes se sont alors mobilisés pour demander un enseignement en anglais et dans leur langue maternelle, mobilisation pacifique qui conduira finalement à d'importantes émeutes. Plus qu'une simple question linguistique, les jeunes sud-africains/es s'étaient surtout battus pour que leur éducation ne serve pas à leur exploitation. Qu'ainsi, la

¹ La publication des actes de cette manifestation scientifique dans la revue *L'éducation en débats : analyse comparée* est ainsi l'occasion de remercier une nouvelle fois toutes les personnes qui ont œuvré à l'organisation des symposiums et toutes celles qui se sont chargées de la compilation et publication des articles.

valorisation de la culture noire africaine par le prisme de la langue et de l'éducation a permis la lutte contre l'exploitation en 1976. Et aujourd'hui encore, la valorisation du patrimoine culturel et traditionnel africain peut contribuer à la lutte contre l'exploitation, à condition cependant d'encourager les pratiques positives et d'éliminer toutes celles qui sont néfastes. C'est d'ailleurs en cela que réside toute la spécificité du système africain des droits de l'Homme.

D'un côté, la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples [CADHP] sur laquelle repose le système africain des droits de l'Homme tient compte des « vertus des traditions historiques et des valeurs de civilisation africaine » (CADHP, préambule). Aussi, la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant [CAB] indique que l'éducation de l'enfant vise « à la préservation et le renforcement des valeurs morales, traditionnelles et culturelles africaines positives » (CAB, article 11). Cette même Charte ajoute que le Comité chargé du contrôle de l'instrument, s'inspire du droit international relatif aux droits de l'Homme mais également « des valeurs du patrimoine traditionnel et culturel africain » (CAB, article 46). D'un autre côté, ce même texte assure une protection contre les « pratiques négatives sociales et culturelles » (CAB, article 21). De même, le protocole à la Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples relatifs aux droits des femmes [Protocole de Maputo] combat les « pratiques néfastes » (Protocole de Maputo, article 1).

Parmi ces pratiques dites néfastes, on retrouve toutes celles qui aboutissent à l'exploitation de l'être humain. A ce sujet, les objectifs prévus l'agenda universel pour 2030 et l'agenda 2040 pour les enfants d'Afrique sont clairs, il y a lieu d'éliminer l'esclavage, le travail forcé, le mariage forcé, le travail des enfants et toutes les pratiques préjudiciables. A quelques années à peine de l'objectif, le contrat est loin d'être rempli. Pire encore, les progrès réalisés ont été remis en cause par la pandémie de Covid-19, notamment en ce qui concerne la question des mariages forcés. Différents rapports ont ainsi mis en lumière le fait que la fermeture des écoles augmente considérablement le nombre de mariage des enfants (Filles, pas épouses, 2020 ; UNICEF, 2021). L'école n'étant plus une option, le mariage peut être perçu comme une solution. Et pour l'Organisation Internationale du Travail [OIT], mariage forcé rime nécessairement avec exploitation sexuelle et/ou domestique. De la même manière, l'instabilité économique provoquée par la pandémie a entraîné une recrudescence du travail des enfants.

De ces observations liminaires a émané la question à l'origine de la présente recherche : celle de la corrélation entre l'éducation ou plutôt son absence, et l'exploitation. Si le droit est l'objet de prédilection de la science juridique, c'est de façon plus spécifique que le cadre juridique africain s'est imposé tout naturellement. En effet, le protocole de Maputo impose très explicitement aux États africains de « modifier les schémas et comportements socioculturels (...) par l'éducation du public par le biais des stratégies d'information, d'éradication et de communication, en vue de parvenir à l'élimination de toutes les pratiques

culturelles et traditionnelles néfastes » (Protocole de Maputo, article 2, v. également article 5 et 12). Ce protocole renforce également l'obligation pour les États de promouvoir et d'assurer par l'enseignement, l'éducation et la diffusion, le respect des droits de l'Homme (CADHP, article 25). De là découle le cœur de cette contribution : l'analyse du rôle de l'éducation dans la lutte contre l'exploitation, avec en filigrane celle de la compatibilité entre le droit international des droits de l'Homme et les pratiques culturelles, traditionnelles et religieuses en Afrique.

Si les instruments précités demeurent au centre de la recherche, ils ne peuvent s'analyser *in abstracto* dans la mesure où c'est leur mise en œuvre et donc leur interprétation par les organes africains qui leur donne sens. Ainsi, l'herméneutique, outil de prédilection des juristes (Cumyn & Samson, 2013 ; Papaux, 1999 ; Pierron, 2013 ; Rouviere & Aubry De Maromont, 2021), a irradié l'étude à double titre, en ce sens qu'il s'agit d'interpréter le travail des interprètes africains. Partant, il s'est avéré utile d'adopter une démarche essentiellement inductive pour partir des solutions particulières afin d'en tirer des conclusions plus générales. Autrement dit, il a fallu inventorier et étudier individuellement les affaires se rapportant à la question des pratiques culturelles, religieuses et/ou traditionnelles, particulièrement celles relatives à l'exploitation humaine. Puis, il a fallu vérifier si et éventuellement comment le système africain s'était prononcé sur les liens entre l'exploitation et l'éducation. L'approche inductive s'est par ailleurs combinée à une collecte de données qualitative plus que quantitative (Gaudet & Robert, 2018). Il faut en effet préciser que le système africain de protection des droits de l'Homme est relativement moins mobilisé que les autres systèmes internationaux, fournissant peu de décisions sur le plan quantitatif. Des raisons culturelles expliquent déjà que la voie de la conciliation est préférée à la voie contentieuse (Camara & Cisse, 2009 ; Conac & Gaudusson, 1990 ; Touere Elenga, 2022). À ces obstacles s'ajoutent certaines difficultés procédurales comme l'épineuse acceptation de la compétence de juridiction de la Cour africaine ou encore l'épuisement des voies de recours internes avant de pouvoir saisir un organe international (Diop, 2021 ; Hoeffner, 2016 ; Manirakiza, 2009). Autant d'éléments qui peuvent éloigner l'africain de son système de protection. Pourtant, une fois les obstacles dépassés – non sans magnanimité des organes eux-mêmes (Cour ADHP APDF et IHRDA, 2018, paragr. 46-55 ; Cour ADHP Zongo, 2015, paragr. 121 ; Diop, 2021) – le système africain de protection des droits de l'Homme constitue une voie privilégiée.

Par conséquent, ont fait l'objet de la présente recherche scientifique les décisions et travaux d'organes juridictionnels africains (la Cour africaine des droits de l'Homme et des peuples [Cour ADHP] et Cour de justice de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest [CJ CEDEAO]) ou quasi juridictionnels (Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant [CAEDBE], Commission africaine des droits de l'Homme [Com. ADHP]). Et comme l'explique Jean Rivero, le rôle de la/du chercheur-e est de « systématiser les solutions particulières, de les coordonner en un tout organisé, d'en éclairer les formules les unes par les autres, de les transformer en une matière intelligible » (Rivero, 1951). Ainsi, une

fois analysées individuellement, les différentes décisions ont été rapprochées pour permettre une analyse systémique (Meyer-Bisch, 2003 ; 2004) à la lumière du contexte africain de protection des droits de l'Homme dont l'une des spécificités repose sur la conciliation de l'universalisme des droits de l'Homme et des particularismes africains (Fall, 2009 ; Ondo, 2017 ; Ouguergouz, 2015).

La présente contribution constitue dès lors le fruit de cette systématisation jurisprudentielle. D'abord, l'analyse de la jurisprudence permet de constater l'intransigeance africaine quant aux pratiques traditionnelles, culturelles et/ou religieuses qui seraient contraires au droit international des droits de l'Homme, notamment en ce qu'elles visent à exploiter l'être humain (1). Ensuite, il est particulièrement intéressant de noter que l'évolution jurisprudentielle a abouti à la reconnaissance d'une corrélation entre l'éducation et l'exploitation, notamment à travers le prisme linguistique (2). Enfin, et c'est tout l'intérêt du propos, la mobilisation de l'éducation contre l'exploitation et plus largement contre les pratiques traditionnelles néfastes n'a pas vocation à annihiler toutes les particularités africaines. Bien au contraire, la mobilisation de l'éducation doit permettre de plaider pour une africanité au service de l'universalisme des droits de l'Homme (3).

1. L'INFLEXIBILITÉ AFRICAINE FACE AUX PRATIQUES TRADITIONNELLES CONTRAIRES AU DROIT INTERNATIONAL DES DROITS DE L'HOMME

Pour déterminer le caractère néfaste d'une pratique traditionnelle, le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant insiste sur le renvoi aux critères fixés dans l'observation générale commune du Comité onusien pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes et du Comité onusien des droits de l'enfant dans (CAEDBE, 2015, paragr. 70 ; CAEDBE, 2017, paragr. 79). Premièrement, la pratique doit constituer une atteinte à la dignité ou à l'intégrité de l'individu et une violation des droits de l'Homme. Ensuite, la pratique constitue une discrimination et son caractère préjudiciable résulte des conséquences négatives pour les intéressé-es en tant qu'individus ou groupes, parce qu'elle cause un certain nombre de préjudices et/ou se traduisent par des violences tout en limitant la capacité de l'individu à participer pleinement à la société ou se développer pleinement. Troisièmement, il s'agit de pratiques pouvant être traditionnelles, nouvelles ou récemment réapparues qui sont prescrites ou maintenues en place par des normes sociales discriminantes. Dernièrement, elles sont imposées aux femmes et aux enfants par des membres de la famille, des membres de la collectivité ou l'ensemble de la société avec ou sans consentement de la victime.

En s'inscrivant dans la lignée des comités onusiens, le système africain de protection des droits de l'Homme confirme d'emblée le caractère universel des droits de l'Homme – droits qui doivent pouvoir s'appliquer à chacun sur le fondement d'une égale dignité humaine. Qu'ainsi, ne sauraient être conformes au droit international des pratiques traditionnelles,

culturelles et/ou religieuses qui visaient à exploiter l'être humain. Et c'est à plusieurs reprises, que les organes africains de protection des droits de l'Homme ont reconnu et condamné l'existence de telles pratiques. À titre d'exemple, en 2015, le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant a examiné une plainte dirigée à l'encontre du Sénégal au sujet de la problématique des talibé-es. Environ 100 000 enfants avaient été envoyé-es par leurs parents dans des « daaras », c'est-à-dire des écoles coraniques sénégalaises, au sein desquels elles/ils ont finalement été contraint-es à la mendicité près de huit heures par jour. Ces enfants vivaient dans des conditions déplorables, généralement dans des structures dangereuses et insalubres. Par ailleurs, elles/ils n'avaient pas ou peu d'accès à l'eau potable ou à l'assainissement, et étaient souvent malnutri-es au point de contracter fréquemment des maladies pour lesquelles elles/ils n'étaient pas soigné-es. De surcroît, dans le cadre de leur exploitation, les enfants étaient tenu-es de remplir un certain nombre de quotas, sinon quoi elles/ils étaient battu-es et puni-es (CAEDBE, 2015, paragr. 8-9). Pour le Comité, il ne faisait alors aucun doute que « l'utilisation d'enfants dans toute forme de mendicité est une forme de pratique néfaste qui est expressément interdite par l'article 29 de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant » (CAEDBE, 2015, paragr. 71).

Deux années plus tard, dans l'affaire Salem, le Comité a été confronté à une autre pratique traditionnelle néfaste : celle de l'esclavage par ascendance en Mauritanie. En l'espèce, deux enfants d'une mère appartenant à la classe des Haratines (classe des esclaves) sont devenu-es automatiquement esclaves. Durant onze années, les enfants ont été exploité-es principalement pour des travaux agricoles et domestiques chaque jour sans aucun repos ni rémunération. Dans cette affaire, le Comité a souligné : « En tant que l'une des pires formes de travail des enfants, l'esclavage entrave le bien-être général de l'enfant. C'est une pratique qui constitue un déni total de la dignité et de la valeur de l'enfant » (CAEDBE, 2017, paragr. 80). Il s'agit donc incontestablement d'une pratique préjudiciable (CAEDBE, 2017, paragr. 81), d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'un incident isolé en Mauritanie.

Cette décision du Comité fait en effet écho à la condamnation de la Mauritanie par la Commission africaine des droits de l'Homme et des peuples en 2000. Si la qualification de pratique traditionnelle néfaste ou préjudiciable semble réservée aux situations visant les femmes et les enfants, il faut garder à l'esprit que la Charte africaine prohibe spécifiquement l'exploitation humaine en son article 5. Qu'ainsi, même si l'expression pratique traditionnelle néfaste ou préjudiciable ne figure pas dans toutes les décisions africaines, il n'en demeure pas moins que certaines formes d'exploitation auxquelles les organes africains ont pu être confrontés constituent des pratiques à la fois traditionnelles et néfastes en ce qu'elles portent atteinte à la dignité humaine. La décision rendue en 2000 à l'encontre de la Mauritanie avait ainsi mis en lumière la situation de plus de 100 000 esclaves noir-es, souvent descendant-es d'esclaves. La mobilisation de l'article 5 relative à l'interdiction de l'exploitation avait alors permis à la Commission de condamner cette pratique traditionnelle, assurément néfaste.

De la même manière, en 2008, la Cour de Justice de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest [CEDEAO] a eu l'occasion de condamner le Niger au titre de l'interdiction de l'exploitation – et plus précisément l'interdiction de l'esclavage. Il était question dans cette affaire d'une pratique on ne peut plus traditionnelle, comme l'explique la Cour, il s'agissait d'une transaction :

Intervenue au titre de la « Wahiya », une pratique en cours en République du Niger, consistant à acquérir une jeune fille, généralement de condition servile, pour servir à la fois de domestique et de concubine. La femme esclave que l'on achète dans ces conditions est appelée « Sadaka » ou la cinquième épouse c'est-à-dire une femme en dehors de celles légalement mariées et dont le nombre ne peut excéder quatre (4) conformément aux Recommandations de l'Islam. (CJ CEDEAO, 2008, paragr. 9)

La requérante ayant été vendue et achetée alors qu'elle n'avait que 12 ans, on peut regretter le fait que la Cour de Justice n'ait pas mobilisé la notion juridique de pratiques néfastes en plus de l'interdiction de l'exploitation, cependant la doctrine a considéré de manière plus générale que les lacunes de cette décision pouvaient être mises « sur le compte de la jeunesse de la Cour et de l'insuffisance de qualification des juges dans le domaine des droits de l'Homme » (Kabumba, 2008, p. 56). Sur cette même problématique, la Cour africaine des droits de l'Homme et des peuples a quant à elle reconnu que le mariage des enfants relevait d'une pratique traditionnelle préjudiciable (Cour ADHP, 2018, paragr. 116-125), sans jamais évoquer cependant les dispositions spécifiques à l'interdiction de l'exploitation.

Qu'en tout état de cause, malgré quelques hiatus, il ressort bien de la jurisprudence africaine que les pratiques traditionnelles visant à exploiter l'être humain – adulte, femme ou enfant – tombent sous le coup d'une ferme interdiction prévue par le droit international des droits de l'Homme, droit universel dont le système africain se porte manifestement le garant. En condamnant le Mali en 2018, en dépit des revendications religieuses et traditionnelles, la/le juge africain-e sonne ainsi « le glas de l'imperméabilité des contraintes sociales » lorsque certaines valeurs culturelles viennent transgresser le droit international (Dembele, 2020, p. 81).

2. LA RECONNAISSANCE AFRICAINE DE LA CONSUBSTANTIALITÉ ENTRE L'ATTEINTE À LA LANGUE, À L'ÉDUCATION ET L'EXPLOITATION

Une fois démontrée l'inflexible interdiction des pratiques traditionnelles qui aboutissent à l'exploitation humaine, reste à expliquer le rapport avec l'éducation qui demeure le cœur de cette étude. Au sein de la jurisprudence africaine, le rapport entre éducation et exploitation est en réalité immédiat et presque systématique. À l'exception de l'affaire *Hadijatou c. Niger*, toutes les décisions et observations étudiées faisaient référence de près ou de loin à l'éducation.

Déjà en 2000, il ressortait de l'affaire *Malawi Africa Association et autres c. Mauritanie*, que les noir-es n'avaient pas le droit de parler leur propre langue, ce qui favorisait *ipso facto* leur exploitation (Commission ADHP, 2000, paragr. 26, paragr. 29). Si les jeunes de Soweto n'avaient pas accès à la voie contentieuse internationale en 1976, leur voix résonne assurément dans cette plainte à l'encontre de la Mauritanie. Et même si la Commission ne disposait pas d'éléments suffisants pour engager la responsabilité de la Mauritanie au titre du droit à l'éducation et à la culture, elle reconnaît explicitement que les langues sont une part intégrale de la culture. La Commission ajoute même que priver un Homme de l'usage de sa langue revient à le priver de son identité même (Com. ADHP, 2000, paragr.137). Et la privation identitaire n'est-elle pas une première étape vers la réification, et de fait l'exploitation de l'être humain ? En toute hypothèse, la Commission reconnaît qu'au cœur de cette affaire se trouve la problématique de la domination d'une partie de la population sur une autre (Com. ADHP, 2000, paragr. 142) notamment par le prisme linguistique. En effet, malgré l'abolition officielle de l'esclavage en Mauritanie, de nombreuses personnes n'avaient pas compris qu'elles avaient été libérées de l'esclavage ce qui explique qu'elles soient restées au service de leurs maîtres (Com. ADHP 2000 paragr. 134). Même s'il n'est pas explicitement reconnu par la Commission, c'est bien la privation d'éducation qui permet d'engager la responsabilité de la Mauritanie au titre de l'interdiction de l'exploitation humaine.

En 2015, les liens entre éducation et exploitation commencent à s'affiner sous la plume du Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant. Dans l'affaire dirigée à l'encontre du Sénégal, le Comité constate que les nombreuses/eux enfants envoyé-es par leurs parents pour étudier dans des écoles coraniques avaient en fait été privé-es d'éducation. Si la moitié de ces enfants étaient sénégalais-es, les autres talibé-es étaient « victimes de trafic en provenance des pays voisins, notamment la Guinée-Bissau et le Mali, où l'on promet aux familles pauvres que leurs fils seront rémunérés tandis qu'ils recevront une 'bonne' éducation islamique » (CAEDBE, 2015, paragr. 79). D'une fausse promesse d'éducation à une dure réalité d'exploitation par la mendicité, voilà l'objet de cette affaire. Ici, le Comité a consacré de nombreux développements à l'absence d'éducation tout en consacrant explicitement le lien entre éducation et exploitation en considérant que « l'éducation est un outil pour améliorer la protection des enfants contre le travail dangereux et précaire » (CAEDBE, 2015, paragr. 46). L'organe constate alors parmi d'autres violations, une violation du droit à l'éducation avant de conclure également à la violation de l'interdiction du travail des enfants, de la vente, traite et enlèvement de même qu'une violation de la protection contre les pratiques sociales et culturelles néfastes.

En 2017, le Comité continue d'approfondir les liens entre éducation et exploitation en mettant en lumière le fait que durant les onze années où les deux frères Salem ont été tenus en esclavage, ils ont été privés d'éducation. Par ailleurs, il leur a fallu plus de quatre ans après leur libération pour finalement parvenir à s'inscrire dans une école – école privée faute de documents d'identité indispensables à l'inscription en école publique (CAEDBE, 2017, paragr. 65). À cela, le Comité ajoute que pendant onze ans, « Said et Yarg ont été privés de leur droit de jouer, de se reposer et de participer à des activités culturelles ; ce qui équivaut à

une privation de leur enfance » (CAEDBE, 2017, paragr. 68). Traités exclusivement comme un moyen au lieu d'une fin et privés de leur enfance, ces deux frères n'auraient-ils pas finalement été privés de leur humanité ?

Privé-es d'éducation, les enfants sont particulièrement vulnérables à l'exploitation. C'est aussi ce qui ressort de l'observation conjointe de la Commission et du Comité au sujet de l'éradication du mariage des enfants :

Le mariage des enfants est fortement associé aux filles peu ou pas instruites, le plus souvent à cause de la pauvreté familiale et des perceptions selon lesquelles une fille n'a pas besoin d'éducation. Ce n'est donc pas une surprise que le fait de traiter des causes de la pauvreté et d'améliorer l'accès à l'éducation constitue les deux remèdes les plus puissants contre le phénomène de mariage des enfants. (Com. ADHP et CAEDBE, 2017, paragr. 47)

En effet, l'éducation constitue à la fois un mode de prévention et de détection de l'exploitation. C'est pourquoi, toute fin de scolarisation doit alerter sur l'éventualité d'un mariage précoce ou d'un travail des enfants.

En 2018, la Cour africaine a rappelé l'importance de l'article 2 du protocole de Maputo selon lequel les États s'engagent à modifier les schémas et modèles de comportements socioculturels de la femme et de l'homme par l'éducation du public en vue de parvenir à l'élimination de toutes les pratiques culturelles et traditionnelles néfastes (Cour ADHP, 2018, paragr. 120). La Cour ordonne alors au Mali d'éduquer et de sensibiliser sa population plutôt que se terrer derrière des revendications populaires pour se soustraire à ses obligations internationales. Cette dernière décision vient donc entériner le rôle de l'éducation dans l'élimination des pratiques néfastes, notamment celles qui conduisent à l'exploitation. Cette position ferme et assumée de la Cour africaine doit d'autant plus être saluée qu'elle fait face à des États africains qui sont très réticents vis-à-vis de sa compétence juridictionnelle (Kouame & Tiehi 2022 ; Pavot 2017). Seuls huit États africains reconnaissent aujourd'hui la compétence de la Cour africaine pour recevoir des requêtes introduites par des ONG et des individus. Le Rwanda ayant déjà retiré sa déclaration d'acceptation de compétence en 2017, le risque que d'autres États africains fassent de même si la Cour faisait prévaloir les droits universels de l'être humain sur les traditions africaines était réel. On notera cependant avec regret qu'effectivement, la Tanzanie, la Côte d'Ivoire et le Bénin ont eux aussi retiré leur déclaration d'acceptation de compétence entre 2019 et 2020.

3. L'AFRICANITÉ AU SERVICE DE L'UNIVERSALISME DES DROITS DE L'HOMME

En dépit des apparences, en condamnant la Sharia dans l'affaire dirigée contre le Mali en 2018, le système africain des droits de l'Homme n'a aucune intention de renoncer à ses particularismes. Bien au contraire, l'africanité est au cœur de la rédaction des instruments régionaux de protection des droits de l'Homme, et il en va de même pour l'application et l'interprétation de ces textes. Il ressort ainsi de la jurisprudence africaine que les traditions

africaines peuvent être utiles pour lutter contre l'exploitation, à condition que les traditions ne soient pas dévoyées.

À titre d'illustration, dans l'affaire *Dame Hadijatou c. Niger*, après neuf longues années d'esclavage sexuel, domestique et agricole, Madame Hadijatou finissait par obtenir un certificat d'affranchissement. Suite à cela, elle décida de quitter le domicile de son maître qui s'y opposa au motif qu'elle demeurait son épouse. Pour recouvrer sa liberté, elle saisit le tribunal civil et coutumier qui indique à très juste titre qu'il n'y avait jamais eu mariage à proprement parler entre les intéressé-es, parce qu'il n'y a jamais eu paiement de la dot ni célébration religieuse du mariage (CJ CEDEAO, paragr. 16). Le jugement en question sera cependant infirmé, le juge national considérant par la suite « que le mariage d'un homme libre avec une femme esclave est licite, dès lors qu'il n'a pas les moyens d'épouser une femme libre et s'il craint de tomber dans la fornication » (CJ CEDEAO, 2008, paragr. 83). Si la Cour de Justice s'est concentrée sur le fait que le juge national aurait dû assurer la mise en œuvre de l'interdiction de l'esclavage prévu par le droit international et interne, la question de la licéité du mariage demeure intéressante. Eu égard sans doute, à la position des juges nationaux quant à la tolérance de l'esclavage au Niger, le premier juge avait fourni une argumentation tout à fait pertinente. En expliquant que le mariage ne respectait pas les prescriptions religieuses, le premier juge introduit une distinction fort bienvenue entre les pratiques traditionnelles et religieuses positives et celles qui sont préjudiciables. Qu'ainsi, l'ancien maître ne saurait soutenir que Madame Hadijatou était son épouse avec qui il aurait vécu plus ou moins de bonheur comme tous les couples (CJ CEDEAO, 2008, paragr. 76) alors même qu'il n'a pas épousé cette femme dans le respect des traditions.

Dans un même esprit, le Comité africain a reconnu que « beaucoup de marabouts au Sénégal poursuivent la pratique traditionnelle du Coran à leur étudiants » (CAEDBE 2015, paragr. 49), sous-entendu, cette pratique traditionnelle n'est pas en tant que telle problématique. Cependant, la difficulté survient lorsque les marabouts déforment la pratique sous forme d'exploitation économique ce qui fait que de nombreuses/eux talibé-es ne reçoivent finalement ni enseignement religieux, ni éducation dans d'autres compétences de base (CAEDBE 2015, paragr. 49). En effet, il n'est pas anodin de rappeler que le terme « talibé » signifie étymologiquement discipline du Coran. C'est donc parce que la pratique conduit à l'exploitation humaine en écartant totalement l'objectif pédagogique initial qu'elle doit être éradiquée et non pas parce qu'il s'agit d'une pratique traditionnelle et/ou religieuse. Aussi, en 2017, le Comité a recommandé à la Mauritanie de former les législateur-es, la police, les procureur-es et les juges à la gravité de l'esclavage, mais également de travailler étroitement avec la société civile africaine et toutes les parties prenantes pour parvenir à l'élimination de l'esclavage sous toutes ses formes.

QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ÉDUCATION DANS LA LUTTE CONTRE L'EXPLOITATION ?

La présente recherche conclut alors à l'existence d'une jurisprudence quantitativement limitée mais qualitativement prometteuse. Incontestablement, le système africain de protection des droits de l'Homme se révèle être une voie à saisir et une voix à suivre. On constate en effet la construction d'une voie jurisprudentielle africaine promouvant avec vigueur l'éducation contre l'exploitation humaine. Et en guise de synthèse, le Comité africain d'experts sur les droits et le bien-être de l'enfant a d'ailleurs dédié la journée de l'enfant africain 2022 à la question de l'élimination des pratiques néfastes affectant les enfants. Il s'agissait là d'une occasion pour l'organe africain, à la lumière des objectifs fixés de proposer un passage en revue des progrès réalisés et défis persistants depuis les derniers travaux consacrés à ce thème datant de 2013. Dans ce contexte, les États membres ont réaffirmé leur engagement à traduire dans les langues locales les messages clés de la journée de l'enfant africain-e (CAEDBE, 2022, p. 15), ce qui témoigne une fois de plus des rapports entre langue, éducation et exploitation.

La lutte contre l'exploitation doit ainsi se penser par et avec les Africain-es. À ce titre, les initiatives visant à « repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine » (Sagayar, *et al.*, 2022) sont particulièrement appréciées. Il est également important de garder à l'esprit que le défi de la mobilisation de l'éducation dans la lutte contre les pratiques traditionnelles visant à exploiter l'être humain mérite un investissement collectif et surtout, interdisciplinaire. La problématique de la privatisation de l'éducation africaine l'illustre parfaitement. On se souvient en effet des nombreuses difficultés rencontrées par les frères Salem pour retrouver le chemin de l'école après de longues années d'esclavage. Dans cette affaire, seul un établissement privé avait su pallier la résistance de l'instruction publique. Si on ne peut que se réjouir du fait que l'éducation privée puisse constituer une solution non négligeable, on ne peut que se préoccuper de l'ineffectivité d'une éducation accessible et gratuite. S'il convient donc d'écouter avec attention la voix des organes africains, mettons également à profit celles de l'ensemble des chercheurs/euses qui ont proposé de remarquables pistes de réflexion à l'occasion des symposiums 2023.

RÉFÉRENCES

- Akkari, A., Gandolfi, S., & Sagayar M.M. (Eds.). (2022). *Repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine*. Genève : Globethics.
- Assemblée générale de l'ONU. (2015) Résolution 70/1, Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030, A/RES/70/1.
- Badara Fall, A. (2009). La Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples : entre universalisme et régionalisme. *Pouvoirs*, (129), 77-100.

- Boukongou, J-D. (2006). Le système africain de protection des droits de l'enfant. Exigences universelles et prétentions africaines. *Cahiers de la recherche sur les droits fondamentaux*, (5). <https://doi.org/10.4000/crdf.7187>
- Budoo, A. (2018). Association Pour le Progrès et la Défense Des Droits Des Femmes Maliennes (APDF) and the Institute for Human Rights and Development in Africa (IHRDA) v. Republic of Mali (Afr. Ct. H.P.R.). *International legal materials*, (6), 1097-1130.
- Camara, F. K., & Cisse, A. (2009). Arbitrage et médiation dans les cultures juridiques négro-africaines : entre la prédisposition à dénouer et la mission de trancher. *Revue de l'arbitrage : Bulletin du Comité français de l'arbitrage*, (2), 285-316.
- Charlier, J-E. (2004). Les écoles au Sénégal : de l'enseignement officiel au daara, les modèles et leurs répliques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (3), 35-53.
- Chehami, J. (2013). La monétisation de la mendicité infantile musulmane au Sénégal. *Journal des africanistes*, (83-1), 256-291.
- Chevallier, J. (1993). Les interprètes du droit. In Y. Poirmeur, & A. Bernard (Eds.), *La doctrine juridique* (pp. 259-282). Paris : Presses universitaires de France.
- Cisse, S. (2022). Réflexion sur la question de la persistance de la mendicité des enfants talibés au Sénégal Cas de la commune urbaine de Grand Dakar quartier Taiba. *Revue marocaine d'évaluation & de la recherche éducative*, 7(7), 443-473.
- Cumyn, M., & Samson, M. (2013). La méthodologie juridique en quête d'identité. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 71, 1-42.
- Dembele, M.-B. (2020). La condamnation du Mali par la Cour africaine des droits de l'Homme, vers une ultime relecture du Code des personnes et de la famille. *African Journal of International and Comparative Law*, 28, 72-85.
- Diallo Ba, E. H. M. (2018). *Les communications des organisations à vocation sociale au Sénégal autour des enfants mendiants ou Talibés : comprendre les enjeux, analyser les dispositifs, actions et outils au service des publics vulnérables*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université d'Aix Marseille.
- Diop, A. K. (2021). La règle de l'épuisement des voies de recours internes devant les juridictions internationales : le cas de la Cour africaine des droits de l'Homme et des peuples. *Les Cahiers de droit*, 62(1), 239-276.
- Diouf-Kamara, S. (1995). Islam, mendicité et migration au Sénégal. *Hommes & Migrations*, (1186), 37-40.
- Du Bois de Gaudusson, J., & Conac G. (Eds.) (1990). *La justice en Afrique*. Paris : La Documentation Française.
- Ebrahim-Vally, R., & Zegeye, A. (2001). Codifier les nouveaux parlars en Afrique du Sud. *Raisons politiques*, (2), 113-125.
- Etoundi, A. (2022). Les ambitions contrariées de la lutte contre l'esclavage en Mauritanie. *Revue des droits de l'Homme*, (22). <https://doi.org/10.4000/revdh.15360>
- Filles, pas épouses, & Plan International. (2020). *Covid-19 et mariage des enfants en Afrique de l'Ouest et du centre*. Pantin : Plan international. https://plan-international.org/uploads/2021/12/waca-plan_and_gnb_joint_policy_brief_on_cm-final-fre-aug2020.pdf

- Gauder, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Guignard, L. (2019). *La fabrique de l'égalité par le droit. Genèse et usages transnationaux du protocole de Maputo sur les droits des femmes de l'Union africaine*. Paris : LGDJ.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme. (2020). Compilation concernant la Mauritanie, A/HRC/WG.6/37/MRT/2.
- Hoeffner, W. (2016). L'accès de l'individu à la Cour africaine des droits de l'Homme et des peuples. *Revista Juridica*, 2(43), 825-883.
- International Labour Organization (ILO), Walk Free, & International Organization for Migration (IOM). (2022). *Global estimates of modern slavery. Forced labour and forced marriage*. Geneva: International Labour Organization (ILO), Walk Free, & International Organization for Migration (IOM). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@ipecc/documents/publication/wcms_854733.pdf
- Jeungue Doungue, M. (2014). La garantie des droits de la femme par le protocole de Maputo comme condition du développement durable en Afrique. *RTDH*, (99), 571-594.
- Kabumba, J.-Y. (2008). La répression internationale de l'esclavage. Les leçons de l'arrêt de la cour de justice de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest dans l'affaire Hadijatou Mani Koraou c. Niger. *Revue québécoise de droit international*, (21), 2008, 25-56.
- Kamara, O. (2000). Les divisions statutaires des descendants d'esclaves au Fuuta Tooro mauritanien. *Journal des africanistes*, 70, 265-290.
- Kamgang Simeu, C. C. (2022). La lutte contre les mariages forcés à l'aune du Protocole de Maputo. *Revue des droits fondamentaux*, (22). <https://doi.org/10.4000/revdh.15435>
- Kouame, K., & Tiehi, E.J. (2022). Le Civexit ou le retrait par la Côte d'Ivoire de sa déclaration d'acceptation de la compétence de la Cour africaine des droits de l'Homme et des peuples : un pas en avant, deux pas en arrière. *La Revue des droits de l'Homme*, (21). <https://doi.org/10.4000/revdh.13985>
- Leservoisière, O. (2008). Les héritages de l'esclavage dans la société haalpulaar de Mauritanie. *Journal des africanistes*, 78, 247-267.
- Makeje, A. M. S (1994). *The 1976 Soweto uprisings: Education, law, and the language issue in South Africa*. Thèse de doctorat en philosophie de l'éducation, University of Iowa.
- Manirakiza, E. (2009). *La subsidiarité procédurale dans le système africain de protection des droits de l'Homme*. Thèse de doctorat en droit, Faculté universitaire Notre Dame de la Paix.
- Messaoud, B. (2000). L'esclavage en Mauritanie : de l'idéologie du silence à la mise en question. *Journal des africanistes*, 70, 291-337.
- Meyer-Bisch, P. (2003). Présentation systémique des droits humains. In A. Fernandez, & R. Trocme (Eds.), *Vers une culture des droits de l'Homme* (pp. 19-59). Genève : Diversités-Genève.

- Meyer-Bisch, P. (2004). Méthodologie pour une présentation systémique des droits humains. In E. Bribosa, & L. Hennebel (Eds.), *Classer les droits de l'Homme* (pp. 47-85) Bruxelles : Bruylant.
- Ndiaye, P. O. (2015). Aumone et mendicité : un autre regard sur la question des talibés au Sénégal. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (14), 295-310.
- Ndlovu, S. (2016). *The Soweto Uprisings: Counter memories of June 1976*. London: Pan Macmillan.
- Ngombo, Y. M., & Manzanza, G.M. (2020). L'arrêt Association pour le progrès et la défense des droits des femmes maliennes et Institute for Human rights and Development in Africa c. Mali en procès. *Annuaire africain des droits de l'Homme*, (4), 457-475.
- Niang, P.M. (2013). *La mendicité des élèves coraniques en milieu urbain au Sénégal*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Toulouse.
- OIT. (2017). *Commentaire sur le cas individuel de la Mauritanie quant au respect de la Convention n°29 sur le travail forcé*. Genève : OIT. https://www.ilo.org/dyn/normlex/fr/f?p=NORMLEXPUB:13101:0::NO::P13101_COMMENT_ID:3499468
- Ondo, T. (2017). La jurisprudence de la Cour africaine des droits de l'Homme et des peuples : entre particularisme et universalité. *Annuaire africain des droits de l'Homme*, 1, 244-262.
- Ouguerouz, F. (1993). *La Charte africaine des droits de l'Homme et des peuples. Une approche juridique des droits de l'Homme entre tradition et modernité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ould Cire, M. (2014). *La Mauritanie : entre l'esclavage et le racisme*. Paris : L'Harmattan.
- Ould Saleck, E.-A. (2000). *Le paradoxe de l'abolition de l'esclavage et l'enjeu politique de la question haratine en Mauritanie*. Thèse de doctorat en science politique, Université Paris 1.
- Panait, O.M. (2021). *Daaras et talibés : construction d'un problème public après le XIXe siècle : la mendicité des talibés*. Thèse de doctorat en sciences politiques et sociales, Université Catholique de Louvain.
- Papaux, A. (1999). Herméneutique juridique, qualification et abduction. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 42, 85-123.
- Pavot D. (2017). Le retrait de la déclaration du Rwanda permettant aux individus et ONG de saisir la Cour africaine des droits de l'Homme et des peuples. *Revue québécoise de droit international*, 30(2), 221-237.
- Penn, C., & Jordaan, H. (2016). Afrikaans LARSP: Past and Future? In P. J. Fletcher, M. Ball, & D. Crystall (Eds.), *Profiling Grammar, More languages of LARSP* (pp. 1-26). Bristol: Multilingual Matters
- Pierron, J.-P. (2013). Une herméneutique en contexte : le droit. *Methodos savoirs et textes*, (13). <https://doi.org/10.4000/methodos.3040>
- Reagan, T. (2019). Afrikaans, Language of Oppression to Language of Freedom: 'Dit is ons erns'. *Linguistic Legitimacy and Social Justice*. 243-283. http://doi.org/10.1007/978-3-030-10967-7_8

- Ricoeur, P. (2013). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique. Tome 2*. Paris : Editions du Seuil.
- Rivero, J. (1951). Apologie pour les faiseurs de systèmes. *Daloz, chron.*, XXIII, 99-102.
- Rouviere, F., & Aubry De Maromont, C. (Eds.). (2021), *La méthodologie de la recherche juridique pensée par ses acteurs*. Aix en Provence : PUAM.
- Sagayar, M. M., Akkari, A., & Gandolfi, S. (Eds.). (2022). *Repenser l'éducation et la pédagogie dans une perspective africaine Manuel pratique à destination des enseignants et des formateurs d'enseignants*. Genève : Globethics.
- Sane, K. (2017). *Les talibés mendiants, une catégorie d'enfants de la rue au Sénégal. Pérennisation d'un fait social*. Thèse de doctorat en sciences sociales, Université de Paris Est.
- Schmitz, J. (2020). Les haratin entre la baraka des esclaves par Bilal (sud du Maroc) et la science coranique (sud de la Mauritanie). *L'Ouest Saharien*, 10-11, 145-170.
- Shahinian, G. (2010). Mission en Mauritanie. 24/08/2010, A/HRC/15/20/Add.2.
- Tonyeme, B., Le défi de la glocalisation dans la recherche sur les droits de l'Homme et leur éclosion en Afrique, Perspectives philosophiques. *Revue ivoirienne de philosophie et de sciences humaines*, 13(15), 115-133.
- Touere Elenga, B.L. (2022). Justice traditionnelle et système africain de protection des droits de l'Homme. *Revue des Droits de l'Homme*, (22). <https://doi.org/10.4000/revdh.15518>
- UNICEF. (2021). *COVID-19: A threat to progress against child marriage*. New York, NY: UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/covid-19-a-threat-to-progress-against-child-marriage/>

Jurisprudence

- Com. ADHP & CAEDBE. (2017). *Observation générale conjointe sur l'éradication du mariage des enfants*.
- CAEDBE. (2015). *Le centre pour les droits de l'Homme (Université de Pretoria) et la rencontre africaine pour la défense des droits de l'Homme c. Sénégal*.
- CAEDBE. (2017). *Salem c. Mauritanie*.
- CAEDBE. (2022). *Note conceptuelle sur la journée de l'enfant africain. Elimination des pratiques néfastes affectant les enfants : progrès sur les politiques et pratiques depuis 2013*.
- CJ CEDEAO. (2008). *Hadijatou Mani Koraou c. République du Niger*.
- Com. ADHP & CAEDBE. (2017). *Observation générale conjointe sur l'éradication du mariage des enfants*.
- Com. ADHP. (2000). *Malawi Africa Association et autres c. Mauritanie*.
- Comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes & Comité des droits de l'enfant (2019). *Recommandation générale n°31 et observation générale n°18 sur les pratiques préjudiciables*, version initiale adoptée en 2014, révisée en 2019, CEDAW/C/GC/31/Rev.1 – CRC/C/GC/18/Rev.1.

Cour ADHP. (2015). *Zongo et al. c. Burkina Faso*.

Cour ADHP. (2018). *APDF et IHRDA c. République du Mali*.

Le droit à l'enseignement supérieur à l'épreuve des inégalités socio-économiques et de la privatisation du secteur : une étude sur la France

Juliana Lima, *Right to Education Initiative*

Delphine Dorsi, *Right to Education Initiative*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1390](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1390)

Résumé

L'enseignement supérieur est un droit humain, garanti par de nombreux traités internationaux. Les États ont l'obligation de veiller à ce que l'enseignement supérieur soit également accessible à toutes et à tous sur la base de la capacité de chacun-e, et doivent mettre en place tous les moyens appropriés pour sa pleine réalisation, notamment à travers l'instauration progressive de la gratuité. Si les effectifs du supérieur sont en hausse dans plusieurs pays du monde, les inégalités d'accès persistent. Cet article analyse les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, en France, au regard des droits de l'Homme : le cadre juridique applicable a été confronté aux statistiques officielles, à une revue de littérature, et à une enquête qualitative (entretiens semi-directifs et discussions collectives). L'article montre que la polarisation géographique des établissements d'enseignement supérieur en France, la valeur sociale attribuée à certains diplômes ainsi que les coûts directs et indirects, liés à l'éducation, peuvent représenter des barrières à un accès égal pour toutes et tous. Le cas de la France permet de montrer que la pleine réalisation du droit à l'enseignement supérieur, telle que garantit par le droit international, ne va pas de soi, même lorsqu'il est inscrit dans le cadre législatif national.

Mots-clés : droit à l'éducation, enseignement supérieur, France, inégalités d'accès, privatisation

Abstract

Higher education is a human right guaranteed by numerous international treaties. States have an obligation to ensure that higher education is equally accessible to all on the basis of individual capacity and must put in place all the appropriate means for its full realisation, in particular through the progressive introduction of free education. While enrolment rates in higher education are on the rise in several countries around the world, inequalities in access persist. This article analyses inequalities in access to higher education in France from a human rights perspective, comparing the applicable legal framework with official statistics, a

literature review, and a qualitative survey (semi-structured interviews and group discussions). The article shows that the geographical polarization of higher education establishments in France, the social value attributed to certain diplomas, and the direct and indirect costs associated with education can represent barriers to equal access for all. The case of France shows that the full realisation of the right to higher education, as guaranteed by international law, cannot be taken for granted, even when it is enshrined in national legislation.

Keywords: France, higher education, inequalities in access, privatization, right to education

INTRODUCTION

Les effectifs d'étudiant-es dans l'enseignement supérieur sont en augmentation dans plusieurs parties du monde, avec une hausse du taux brut de scolarisation de 19 % entre 2000 et 2020 (UNESCO & RTE, 2022). Néanmoins, ces vingt dernières années ont été marquées par une augmentation des frais de scolarité, par la hausse des coûts indirects des études (hébergement, transport, matériel pédagogique, coût de la vie étudiante), par un accroissement de l'offre du privé, et par « l'inexorable montée en puissance de l'emprise du marché sur l'enseignement supérieur » (Vinokour, 2002). Ces tendances représentent des obstacles à un accès égal à l'enseignement supérieur, creusant des disparités déjà existantes, en particulier pour les personnes issues de milieux socioéconomiques défavorisés. Face à ce constat, il est intéressant de se demander dans quelle mesure les dynamiques observées à l'échelle internationale se font sentir au niveau des États, et avec quelles conséquences pour la réalisation du droit à l'éducation ?

S'intéressant aux inégalités d'accès à l'enseignement supérieur en France, cet article se démarque de la littérature existante par son approche focalisée sur les droits humains. Il analyse la conformité de l'État français à ses obligations émanant du droit à l'enseignement supérieur à lumière du droit international et de la législation française. Le cas français est particulièrement intéressant. La France a ratifié de nombreux traités instituant le droit à l'éducation - notamment le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels - et inscrit le droit à un enseignement supérieur gratuit et accessible à toutes et à tous dans sa Constitution. Les effectifs du supérieur sont en hausse, ainsi que le budget consacré à l'enseignement supérieur (Calvel & Chareyron, 2023 ; RTE 2022a). Le pays a été maintes fois considéré comme exemple de justice sociale en termes d'enseignement supérieur. Nonobstant, les réformes successives de l'enseignement supérieur ont provoqué des débats importants : sélection accrue des étudiant-es (Musselin, *et al.*, 2022) ; ségrégation sociale (Avouac & Harari-Kermadec, 2021) ; fleurissement des établissements privés, y compris à but lucratif (Goanec, 2023 ; Gourdon & Davidenkoff, 2019 ; Millet, 2023) ; dynamiques de marchandisation et de commercialisation avec la création d'établissement d'excellence (IDEX) (Peltier, 2020) ; hausse du coût de la vie étudiante (Dréan, 2023) ; réforme

de l'examen du Baccalauréat (Mas, 2022), etc. En effet, si la France offre un enseignement supérieur globalement accessible et inclusif, on observe que les politiques publiques françaises en matière d'enseignement supérieur se rapprochent de plus en plus des tendances mondiales avec un manque de régulation du privé et une marchandisation croissante de l'enseignement supérieur, due notamment aux politiques internationales privées de classement des universités (Harari-Kermadec, 2019).

De plus, l'originalité de la recherche réside dans le croisement de plusieurs variables, souvent étudiées de manière isolée ou partiellement croisées (la verticalisation du système d'enseignement supérieur, les inégalités socio-économiques, le coût des frais d'inscription, la croissante privatisation) ou, voire même, complètement négligées par les études de droit jusqu'ici (la polarisation géographique des établissements d'enseignement supérieur sur un territoire donné, le lieu de résidence des étudiant-es avant l'entrée dans le supérieur, les effets socio-économique de la mobilité étudiante, les coûts indirects des études). En effet, la prise en compte de tous ses facteurs permet de montrer leur intersectionnalité, mettant en lumière leur effet cumulatif sur les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur.

Se basant sur un projet de recherche de cinq ans¹ développé par l'Initiative pour le droit à l'éducation² (RTE) en collaboration avec des étudiant-es de la Clinique de droit de Sciences Po (Paris) et des chercheur-es de l'Université de Genève, de l'Université d'Orléans et de l'ENS Paris Saclay³, cet article analyse les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur français au regard des normes juridiques qui encadrent sa protection. Il étudie les obligations de la France en termes de droit à l'enseignement supérieur, en revenant sur les engagements pris par l'État français, autant au regard du droit international (analyse des traités internationaux des droits de l'Homme) que de la législation nationale. Cette analyse du cadre juridique applicable a été complétée par une revue de littérature⁴ et a ensuite été confrontée aux statistiques officielles émanant du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MERSRI), du Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) et de l'Institut National de

¹ Pour plus d'informations sur le projet, voir notamment : https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/enseignement-sup-rieur#section_view-default-2

² Voir le site de l'organisation : <https://www.right-to-education.org/fr>

³ Thibaut Lauwerier (Université de Genève / eduCoop), Hugo Harari-Kermadec (Université d'Orléans), Claire Calvel et Victor Chareyron (ENS paris Saclay)

⁴ Les textes ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence pour la problématique analysée en prenant en compte l'état actuel de la recherche, l'évolution des politiques publiques de la France en matière d'enseignement supérieur (rapports des commissions législatives et groupes de travail commandités par le gouvernement français pour étudier et suivre les réformes de l'enseignement supérieur), les données et les analyses produites par le gouvernement français, par les organisations internationales (CDESC, UNESCO, OCDE), ainsi qu'une revue de la presse française. Une première recherche a donné lieu à la nécessité d'approfondir certaines thématiques, notamment l'analyse du financement public de l'enseignement supérieur et l'étude des dynamiques de marchandisation et de privatisation de l'enseignement supérieur. Ces thématiques ont été confiées aux chercheur-es de l'Université de Genève et de l'Université d'Orléans ainsi qu'aux élèves de master de l'ENS Paris-Saclay, qui ont abordé la problématique avec leurs propres méthodes de recherche produisant des rapports qui ont été intégrés à l'analyse de la recherche collective donnant lieu à cette publication.

la statistique et des études économiques (INSEE). La recherche a également été nourrie de discussions avec les syndicats étudiant-es, avec des député-es et avec des représentant-es du gouvernement lors des tables rondes organisées par l'Initiative pour le droit à l'éducation en collaboration avec les étudiant-es de la Clinique de Droit de Sciences Po (Right to Education Initiative [RTE], 2021b ; RTE, 2022b).

Nous montrerons ainsi que (i) au regard du droit international et des dispositions constitutionnelles, la France a l'obligation de promouvoir et mettre en place un enseignement supérieur de qualité, gratuit et accessible à toutes et à tous ayant la capacité de s'y inscrire, sans discrimination. Cependant, (ii) les inégalités induites par le système d'enseignement supérieur français aggravent les inégalités territoriales et socio-économiques, constituant des barrières d'accès au supérieur, en violation du droit à l'éducation. Les frais d'inscription, le coût indirect des études et la privatisation croissant du secteur creusent encore plus les inégalités, pouvant configurer une discrimination socio-économique. En effet, (iii) c'est une combinaison de facteurs qui conduit à une inégalité d'accès à l'enseignement supérieur en France, en contradiction avec le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels et avec la Constitution française.

1. LE DROIT À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : CADRE JURIDIQUE INTERNATIONAL ET NATIONAL

Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC, 1966), ratifié par la France en 1980, prévoit en son article 13.2.c que l'enseignement supérieur doit être rendu accessible à tous/tes en pleine égalité, en fonction des capacités de chacun-e, par tous les moyens appropriés, et notamment par l'instauration progressive de la gratuité.

Selon l'interprétation faite par le Comité des Nations unies sur les droits économiques, sociaux et culturels dans son Observation générale n° 13 (CDESC, 1999), cela signifie que les États ont l'obligation immédiate de veiller à ce que les établissements d'enseignement supérieur soient disponibles et accessibles à tous/tes les étudiant-es capables de poursuivre des études supérieures, sans aucune discrimination. La disponibilité fait référence à l'obligation des États de mettre à la disposition des étudiant-es des installations adéquates et un nombre suffisant d'enseignant-es qualifié-es afin de soutenir l'enseignement supérieur, qui doit être abordable et physiquement accessible. L'accessibilité physique signifie que l'enseignement supérieur doit être dispensé en un lieu raisonnablement accessible ou à travers les technologies modernes⁵. L'accessibilité financière signifie que l'enseignement doit être économiquement à la portée de toutes et tous⁶ et que les États sont tenus d'utiliser le maximum de leurs ressources disponibles pour « œuvrer aussi rapidement et aussi efficacement que possible » vers l'application intégrale de la gratuité de l'enseignement

⁵ CDESC, Observation générale n° 13, para. 6 (b) (ii)

⁶ CDESC, Observation générale n° 13, para. 6 (b) (iii)

supérieur⁷. Cela implique que toute « mesure délibérément régressive » dans l'enseignement supérieur, telle que des réductions budgétaires, doit être examinée avec la plus grande attention. L'État doit apporter la preuve qu'il a adopté de telles mesures régressives après avoir mûrement pesé toutes les autres solutions possibles et qu'elle est pleinement justifiée eu égard à l'ensemble des droits visés dans le Pacte et à l'ensemble des ressources disponibles⁸.

La non-discrimination est également garantie par l'article 2.2 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, qui assure que le droit à l'éducation (y compris l'enseignement supérieur) doit être exercée « sans discrimination aucune fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la fortune, la naissance ou toute autre situation ».

Ces dispositions sont renforcées par d'autres normes du droit international des droits de l'Homme. Au niveau européen, la Convention de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales (Conseil de l'Europe, 1948), ratifiée par la France en 1974, établit, dans l'article 2 de son Premier protocole, que « nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction ». La Cour européenne des droits de l'Homme a observé qu'il impose à tout État qui a créé des établissements d'enseignement supérieur, de veiller à ce que ceux-ci soient effectivement accessibles⁹.

La Constitution française (Constitution du 4 octobre 1958) est encore plus ambitieuse que le droit international, en établissant que « l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État », et que « la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle » (Paragraphe 13 du préambule de la Constitution de 1946)¹⁰. La Décision n°2019-809 QPC du Conseil Constitutionnel (2019) a jugé que les droits d'inscription établis par les établissements de l'enseignement supérieur public doivent prendre en compte les capacités financières des étudiant-es. Par ailleurs, l'article 123-2, al. 3., du Code de l'Éducation¹¹ (dispose que l'enseignement supérieur doit contribuer à la lutte contre les discriminations, à la réduction des inégalités sociales et économiques et à une société plus inclusive. À cette fin, il détermine que l'enseignement supérieur vise à favoriser l'inclusion de tous les individus sans distinction d'origine, de milieu social et d'état de santé (article 123-2, al. 3 bis). L'enseignement supérieur est également légiféré dans une myriade de lois françaises qui

⁷ CDESC, Observation générale n° 13, para. 44

⁸ CDESC, Observation générale n° 13, para. 45

⁹ CEDH, Guide de l'Article 2 du Protocole n. 1 à la Convention Européenne des Droits de l'Homme (Droit à l'instruction) ; Leyla Şahin c. Turquie [GC], no 44774/98, CEDH 2005-XI

¹⁰ Paragraphe 13 du préambule de la Constitution de 1946). Faisant partie du bloc de constitutionnalité français, le préambule de la Constitution de 1946 dispose du même statut normatif que la Constitution de 1958 (en vigueur), laquelle lui fait référence dans le paragraphe 1 de son propre préambule. Voir la Décision n° 71-44 DC du Conseil constitutionnel français du 16 juillet 1971

¹¹ Le Code de l'éducation peut être consulté sur le lien : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGI-TEXT000006071191/

règlementent l'ensemble de l'enseignement post-secondaire et établissent les politiques publiques de la France en matière d'enseignement supérieur.

Ce cadre juridique doit orienter la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'enseignement supérieur en France. Cependant, comme nous le montrerons dans cet article, la polarisation géographique des établissements d'enseignement supérieur et la stratification verticale du système d'enseignement français créent des inégalités d'accès (inégalités systémiques), ce qui est contraire au PIDESC. De plus, la gratuité de l'enseignement supérieur, garantie par l'article 13 du préambule de la Constitution française de 1946, pâtit des frais directs et indirects liés à l'enseignement supérieur, creusant les inégalités sociales et territoriales déjà existantes, faisant ainsi barrière à la pleine jouissance du droit à l'enseignement supérieur.

2. LES INÉGALITÉS INDUITES PAR LE SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS AGGRAVENT LES INÉGALITÉS TERRITORIALES ET SOCIO-ÉCONOMIQUES DÉJÀ EXISTANTES

Le système d'enseignement supérieur français présente une variété de types d'établissements, de parcours et de filières de formation, caractérisé par une forte différenciation institutionnelle et une hiérarchisation académique des filières et des parcours (Bonneau & Grobon, 2022 ; RTE, 2020). L'accès est basé sur deux voies : d'une part, un système ouvert et, de manière générale, sans sélection préalable¹², composé notamment par des universités publiques qui délivrent des diplômes de licence, maîtrise et doctorat ; et, d'autre part, un système sélectif, composé d'établissements publics ou privés, proposant des programmes hautement spécialisés, pouvant durer de deux ans en filière professionnelle à cinq ans en filière générale, pour obtenir un diplôme de niveau master ou équivalent. L'entrée dans les établissements sélectifs dépend d'une sélection généralement basée sur les profils et les motivations des étudiant-es, à l'exception du parcours distinct des grandes écoles qui recrutent sur concours¹³. Le droit international des droits de l'Homme établit que l'enseignement supérieur doit être disponible et physiquement accessible à toutes celles et ceux qui ont la capacité de poursuivre leurs études. Comme nous le montrerons, la concentration d'établissements d'enseignement supérieur dans certaines régions, notamment autour des zones urbaines, crée des inégalités d'accès, contraire aux normes internationales. Ces inégalités sont aggravées par la stratification verticale du système d'enseignement, dès lors que les établissements jouissant de notoriété et prestige ne sont pas, *de facto*, également accessibles à toutes et à tous, notamment parce que la hausse des frais d'inscriptions et des coûts indirects liés aux études creusent les inégalités socio-économiques pré-existantes.

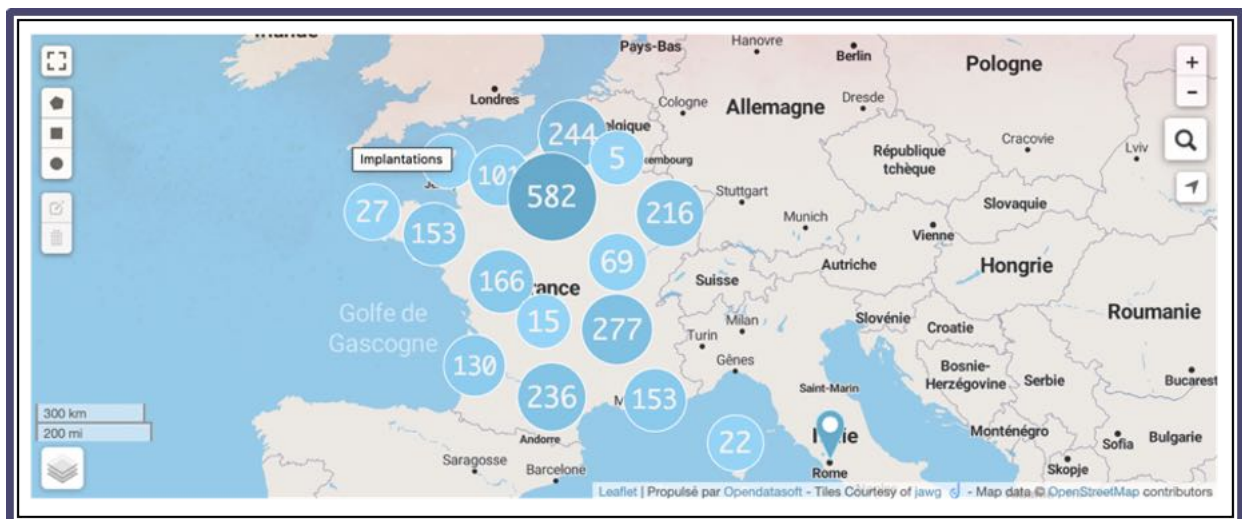
¹² Certaines filières pratiquent une sélection, comme par exemple dans les cursus de bi-licence de l'Université Paris 1.

¹³ Le parcours des grandes écoles implique un engagement pédagogique minimum de cinq ans, normalement précédé par deux ans de classe préparatoire aux grandes Écoles (C.P.G.E). Les grandes Écoles délivrent un diplôme équivalent au grade de master (BAC+5). Les étudiant-es peuvent poursuivre leurs études par un second master et un doctorat.

2.1. La polarisation géographique du système : une forte concentration d'établissements en région métropolitaine et dans les zones urbaines engendre des inégalités d'accès en fonction du lieu de résidence

Si les établissements d'enseignement supérieur sont répartis sur le territoire, certaines régions présentent une offre plus variée en ce qui concerne les types d'établissements, les filières et les parcours. Ce phénomène entraîne donc une concentration disproportionnée d'institutions spécialisées et considérées comme de qualité, dans certaines régions du territoire français. La région parisienne (Île-de-France) concentre une grande partie des établissements publics ; de plus, les établissements spécialisés et de haute qualité sont situés autour des grands centres urbains (ex: Paris, Lyon, Lille) - (Figure 1).

**Figure 1. Implantations des établissements d'enseignement supérieur publics (2019)
Universités, Université de technologie, INP, grands établissements, École
d'Ingénieur France Métropolitaine**



Source : MESRI (2023)¹⁴

Cette forte concentration d'établissements dans certaines zones se répercute dans le taux d'effectifs inscrits dans les différentes régions. Ainsi, 98,1 % des effectifs d'étudiant-es du supérieur se situent en région métropolitaine (Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation [MESRI] & Service statistique ministériel ESR [SIES], 2022). De plus, au sein de la région métropolitaine on observe que deux régions concentrent plus de 40 % des effectifs : Auvergne-Rhône-Alpes et Île-de-France (MESRI & SIES, 2022). En effet, cette dernière région (Île-de-France) regroupe à elle seule plus d'un quart des effectifs de l'enseignement supérieur, avec une nette concentration d'effectifs dans l'académie de Paris, qui observe aussi un plus fort taux de progression annuelle (MESRI & SIES, 2022).

Cette disparité dans l'offre d'enseignement supérieur entre les régions rend plus difficile l'accès aux établissements pour les étudiant-es qui vivent loin des principaux centres

¹⁴ <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/implantations-des-etablissements-d-enseignement-superieur-publics/>

urbains, en raison de la distance qui les sépare de leur lieu de résidence d'origine et des coûts supplémentaires de transport et de logement. En effet, les étudiant-es qui habitent dans les régions, où l'offre en termes d'enseignement supérieur est réduite, sont souvent contraint-es à la mobilité. Cette polarisation géographique provoque ainsi des inégalités d'accès, qui sont, à leur tour, aggravées par la stratification verticale du système d'enseignement supérieur français.

2.2. La stratification verticale du système d'enseignement supérieur contribue à la reproduction des inégalités sociales

La polarisation géographique du système d'enseignement supérieur est couplée d'une stratification verticale, « par laquelle les étudiants défavorisés s'inscrivent dans des établissements de moindre qualité et/ou de moindre prestige » (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [Unesco] & RTE, 2022), reflétant et reproduisant ainsi les désavantages et les différences de positionnement social (Cantwell & Marginson, 2018 ; McCowan, 2016).

En effet, il existe en France une nette différenciation institutionnelle entre les universités et les grandes écoles. Les grandes écoles sont des établissements prestigieux, hautement spécialisés (commerce, gestion, ingénierie, arts, politique, etc.), publics ou privés, dont les procédures d'admission sont très sélectives et dont les frais de scolarité sont souvent élevés¹⁵. Elles bénéficient d'un ancrage historique dans la formation de l'élite française, ce qui assure leur légitimité sociale et se traduit par des taux d'employabilité et des salaires plus élevés et plus rapides : 57,4 % des étudiant-es sont embauché-es avant d'obtenir leur diplôme et 80 % d'entre elles/eux trouvent un emploi dans les six mois suivant l'obtention de leur diplôme (Confédération des Grandes Écoles [CGE], 2022).

Ces établissements d'élite sont principalement concentrés dans les régions Île de France (Paris) et Auvergne-Rhône-Alpes¹⁶, régions qui présentent le niveau de vie médian le plus élevé de France (Institut national de la statistique et des études économiques [INSEE], 2021) et où les cadres sont surreprésentés par rapport au reste de la population (INSEE, 2021b). Or, la part des enfants de cadres est plus élevée dans les filières plus sélectives et prestigieuses (environ la moitié des étudiant-es) (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports [MENJS], 2021). En revanche, les enfants de parents ouvriers sont sous-représentés dans la plupart des filières, à l'exception des STS (Section de Technicien Supérieur) (22,9 %) et des écoles paramédicales et sociales (18,7 %) (MENJS, 2021). En effet, les établissements les plus prestigieux sont très rarement accessibles aux étudiant-es provenant de milieux socio-économiques plus modestes, perpétuant des inégalités¹⁷. Les

¹⁵ Les Grandes écoles publiques ont généralement des frais de scolarité abordables, mais en hausse depuis une dizaine d'années ; certaines rémunèrent leurs étudiant-es.

¹⁶ Voir la carte sur le site de la Conférence des Grandes Écoles.

¹⁷ Si certaines grandes écoles ont institutionnalisé une graduation des frais de scolarité afin de promouvoir l'inclusion des étudiant-es issu-es de milieux socialement défavorisés ces dernier-ères restent tout de même sous-représenté-es dans les effectifs de ces établissements prestigieux.

conséquences en sont d'autant plus marquantes, du fait que la mobilité sociale ascendante serait plus élevée dans les régions qui concentrent les meilleurs établissements éducationnels (Dherbécourt, 2015) : ainsi, les étudiant-es issu-es de milieux socioéconomiques défavorisés, d'une région considérée comme un pôle d'établissements universitaires et concentrant une large offre d'établissements (universités et grandes écoles), seraient plus susceptibles de surmonter l'obstacle socio-économique que celles et ceux vivant dans des régions éloignées des établissements d'enseignement supérieur.

La stratification verticale du système d'enseignement supérieur aggrave ainsi les inégalités socio-économiques, tant au niveau de l'accès à l'enseignement supérieur que des positions sur le marché du travail et, par conséquent, la mobilité sociale ascendante. Dans son dernier rapport, la rapporteuse spéciale des Nations Unies pour le droit à l'éducation a d'ailleurs souligné que « la stratification verticale des systèmes d'enseignement supérieur et l'impact des concepts de 'mérite' ou de 'capacité' qui entretiennent, justifient et légitiment les inégalités sont particulièrement préoccupants »¹⁸ (UN Special Rapporteur on the right to education, 2023, para. 33).

2.3. Les frais d'inscription et les coûts indirects des études accroissent les disparités socio-économiques, aggravant les inégalités d'accès induites par le système d'enseignement supérieur

Les frais d'inscription et les coûts indirects des études contribuent à cette spirale d'inégalités, augmentant les barrières d'accès à l'enseignement supérieur. Si les universités publiques françaises ont des frais de scolarité annuels généralement abordables¹⁹, certains établissements publics proposant des formations très spécialisées appliquent toutefois des frais beaucoup plus élevés, pouvant atteindre 2 500 euros²⁰. Les frais de scolarité dans les grandes écoles, qu'elles soient publiques - comme l'Institut polytechnique (école d'ingénieurs) - ou privées - comme HEC (école de commerce) et Sciences Po (école d'études politiques) - peuvent atteindre jusqu'à 10 000 euros pour une année scolaire.

Si certaines grandes écoles ont institutionnalisé une graduation des frais de scolarité visant à promouvoir l'inclusion des étudiant-es issu-es de milieux socialement défavorisés, les données montrent qu'il existe encore une forte corrélation entre les revenus des parents, la durée des études et l'accès aux programmes les plus sélectifs (Bonneau & Grobon, 2022). En effet, certains frais restent beaucoup trop élevés pour les étudiant-es issu-es de ménages à revenus faibles ou moyens qui ne bénéficient d'aucune aide financière de l'État. Or, les établissements aux frais d'inscription plus élevés sont ceux qui offrent les meilleures opportunités professionnelles, ce qui accentue encore les écarts : la plupart des

¹⁸ Report of the Special Rapporteur on the right to education: [Securing the Right to education: advances and critical challenges](#), A/HRC/53/27, Para. 33 (2023)

¹⁹ Pour l'année 2023, les frais pour les étudiant-es de l'Union Européenne sont de 170 euros pour une licence, 243 euros pour un master et 380 euros pour un doctorat (cf. <https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A14725>, consulté le 14 juillet 2023).

²⁰ <https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A14725>, consulté le 14 juillet 2023

établissements d'enseignement supérieur - et, notamment de grandes écoles - étant situées dans des zones où le coût de la vie est plus élevé, les coûts d'installation et de vie dans ces villes se somme aux frais de scolarité déjà très importants. Paris, par exemple, attire plusieurs étudiant-es d'autres régions, malgré son statut de ville la plus chère pour les étudiant-es, avec des dépenses mensuelles moyennes de 1 332 euros (UNEF, 2022).

Cette situation est aggravée par la hausse constante du coût de la vie pour les étudiant-es : entre 2021 et 2022, par exemple, le coût de la vie étudiante a augmenté de 6,47 %, soit 428,22 euros (UNEF, 2022). Le coût de la vie des étudiant-es comprend principalement les frais de transport et de logement. Ces dernières représentent la part la plus importante du budget mensuel des étudiant-es du supérieur, d'autant plus que 68,7 % des étudiant-es ne vivent pas chez leurs parents (UNEF, 2022). La mobilité des étudiant-es accroît davantage la pression sur le marché du logement étudiant, créant ainsi un cercle vicieux²¹. Les transports pèsent aussi lourdement sur le budget des étudiant-es, avec un coût annuel de plus de 300 euros en Île-de-France ainsi que dans trois villes françaises qui sont des pôles d'enseignement supérieur : Lille, Lyon et Rennes (UNEF, 2022). D'autres coûts indirects tels que les livres et le matériel pédagogique ont également un impact significatif sur le budget des étudiant-es en début d'année et peuvent représenter une charge importante dans certains domaines d'études (par exemple, les diplômés de santé/médecine).

Par conséquent, de plus en plus d'étudiant-es prennent un emploi à temps partiel pendant leurs études, ce qui allonge la durée de leurs études et affecte leurs chances de réussite. Un rapport de 2019 de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche (IGAENR) souligne que trois étudiant-es de premier cycle sur quatre ont travaillé pendant un semestre entier et que 36 % d'entre eux ont travaillé régulièrement pendant au moins deux années consécutives (MENJS, *et al.*, 2019).

3. UNE COMBINAISON DE FACTEURS CONDUISANT À UNE INÉGALITÉ D'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN CONTRADICTION AVEC LE PIDESC ET AVEC LA CONSTITUTION FRANÇAISE

Nous avons démontré que le coût des études exacerbe les inégalités existantes en raison de la polarisation et de la stratification verticale du système d'enseignement supérieur. La situation sociale et économique d'un-e étudiant-e peut ainsi conduire à une inégalité d'accès à l'enseignement supérieur, en contradiction avec le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC) et à la Constitution française, qui garantissent un accès égal à toutes et à tous, sans discrimination. En effet, notre recherche démontre que le système d'enseignement supérieur français conduit à une polarisation sociale :

D'une part, des universités de rang mondial, situées dans les grandes villes, qui concentrent les financements dits « compétitifs » et attirent les étudiant-es les plus favorisé-es, et, d'autre part, des universités de « second rang », qui assurent l'accès aux

²¹ Selon l'UNEF, le coût du logement étudiant a augmenté en moyenne de 1,37 % en 2022 (UNEF, 2022).

études supérieures à une population plus populaire sur le reste du territoire. (Chaveyron, et al., 2022, p. 2)

Par ailleurs, les étudiant-es issu-es de milieux socialement défavorisés et provenant d'une région qui est un pôle universitaire (par exemple, l'Île-de-France ou Lyon) sont plus susceptibles de surmonter les barrières socio-économiques que celles et ceux qui vivent dans des régions éloignées où l'offre d'enseignement supérieur est moins présente et/ou moins diversifiée. En outre, les étudiant-es issu-es de milieux socio-économiques défavorisés et de régions où les possibilités d'enseignement supérieur sont limitées, sont plus susceptibles de rencontrer des difficultés d'accès à l'enseignement supérieur. Elles/ils ont donc moins de possibilité d'améliorer leur statut social, ce qui accroît les vulnérabilités régionales et perpétue la reproduction sociale des inégalités.

Enfin, les étudiant-es vivant dans des régions isolées, mais disposant de moyens économiques, seront plus en mesure de surmonter les obstacles à l'accès, car elles/ils seront en mesure de supporter les coûts imposés par la mobilité géographique, par un programme plus long et/ou par un établissement sélectif, surtout si l'on tient compte de la privatisation du secteur de l'enseignement supérieur et des politiques publiques françaises concernant le financement de l'enseignement supérieur, comme l'ont démontré les recherches de Lauwerier (2022) et de Calvel et Chaveyron (2023). Ainsi, le lieu de résidence d'un-e étudiant-e devient un facteur d'exclusion dans l'accès à l'enseignement supérieur, ce qui est aussi contraire au PIDESC et à la Constitution Française (RTE, 2020 ; 2022).

Bonneau et Grobon (2022) ont montré que l'accès à l'enseignement supérieur en France est fortement corrélé au revenu des parents : dans le bas de la distribution des revenus, 35 % des individus ont accès à l'enseignement supérieur, contre 90 % dans le haut de la distribution. Les inégalités sont encore plus prononcées dans l'accès aux programmes sélectifs et aux masters : dans la moitié inférieure de la distribution des revenus, moins de 5 % des individus accèdent aux programmes sélectifs, contre 40 % dans les 2 % supérieurs de la distribution. Leur recherche montre également que le revenu parental est complémentaire de la profession et du niveau d'éducation des parents :

Pour une profession et un niveau d'études donnés, plus le rang centile du revenu parental est élevé, plus la proportion de jeunes accédant à l'enseignement supérieur et à différents programmes est importante. Par exemple, ceux dont le diplôme le plus élevé de la mère est un diplôme d'études secondaires (12 années d'études ou moins) ont un taux d'accès à l'enseignement supérieur de 35 % entre 18 et 24 ans lorsque leurs parents se situent dans le quintile inférieur de revenu et de 72 % lorsqu'ils se situent dans le quintile supérieur. Inversement, pour un niveau de revenu parental donné, plus la profession des parents est privilégiée ou plus leur diplôme est élevé, plus la proportion d'enfants accédant à l'enseignement supérieur est importante. (p. 22)

Ainsi, les spécificités du système d'enseignement supérieur français créent des obstacles à l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur pour de nombreux étudiant-es, en particulier pour les étudiant-es issu-es de régions comptant peu d'établissements d'enseignement supérieur ou offrant moins de programmes académiques et ce, d'autant plus, s'ils sont de familles à faibles revenus. Le lieu de résidence devient alors un facteur d'exclusion, d'autant plus que les étudiant-es sont amené-es à se déplacer pour leurs études et doivent supporter des coûts supplémentaires pour accéder à l'enseignement supérieur. Les inégalités territoriales se conjuguent alors avec les inégalités socio-économiques. Comme les établissements les plus prestigieux, tels que les grandes écoles ou les écoles d'ingénieur-es, demandent des frais d'inscription plus élevés et sont situés dans les villes les plus chères, certain-es étudiant-es peuvent être exclu-es parce qu'ils n'ont pas les moyens de payer les coûts directs et indirects liés au programme d'enseignement supérieur de leur choix, même si elles/ils ont la volonté et la capacité d'étudier dans ces établissements renommés.

CONCLUSION

S'appuyant sur des recherches réalisées par l'Initiative pour le droit à l'éducation en collaboration avec des chercheur-es et des étudiant-es, ce document illustre certains des défis auxquels sont confrontés les États vis-à-vis de leurs obligations au regard du droit à l'enseignement supérieur. En confrontant la mise en œuvre du droit à l'enseignement supérieur en France aux défis des inégalités d'accès, cette recherche met en lumière les obligations juridiquement contraignantes de l'État français ainsi que ses manquements potentiels. Elle montre que les inégalités systémiques, territoriales et socio-économiques se croisent et se superposent, représentant une entrave à l'accès à l'enseignement supérieur français. Cette situation est aggravée par la politique budgétaire de l'État et par la croissante privatisation du secteur.

En effet, le secteur de l'enseignement supérieur privé est en pleine expansion en France : il s'est développé et s'est diversifié dans les domaines et les programmes proposés. Plusieurs établissements, souvent à caractère privé lucratif, comblent le vide laissé par les universités publiques qui peinent à innover, à intégrer les nouvelles technologies et à répondre aux évolutions du marché et aux nouveaux besoins (Lauwerier, 2022 ; RTE, 2022). Ce processus de privatisation a été facilité par les dispositions législatives françaises, rendant très difficile le suivi et le contrôle de la qualité de l'enseignement supérieur privé (Lauwerier, 2022 ; RTE, 2022). Et pourtant, les effectifs des établissements d'enseignement supérieur privés sont en hausse : ils ont augmenté de 60 % depuis 2011 (contre une hausse de 16 % dans le secteur public). Près d'un-e étudiant-e sur quatre (24,8 %) est inscrit-e dans un établissement d'enseignement supérieur privé (Galvel & Chareyron, 2023 ; MENJ, 2022). L'intensification de la privatisation de l'enseignement supérieur, associée à une augmentation des frais de scolarité et des coûts indirects exacerbe les disparités socio-économiques existantes, aggravant les inégalités d'accès ici démontrées : or, les établissements privés sont

accessibles aux étudiant-es les plus privilégié-es, laissant de côté les étudiant-es qui ont la capacité de suivre des filières prestigieuses dans des établissements privés, mais qui n'en ont pas les moyens financiers (RTE, 2022). Même si certains étudiant-es défavorisé-es reçoivent des bourses, celles-ci ne couvrent pas tous les coûts liés à l'enseignement supérieur (Gourdon & Davidenkoff, 2019). L'endettement des étudiant-es devient une préoccupation majeure (OVE, 2016) et un lourd fardeau au début de leur carrière (Gourdon, 2022 ; RTE,2022).

Cette situation est aggravée par un financement public insuffisant et inégal, incapable de remédier aux inégalités persistantes dans l'accès à l'enseignement supérieur. En effet, si la dépense nationale pour l'enseignement supérieur est en hausse quasi continue depuis 1980, on observe que la dépense par étudiant-e est en baisse constante depuis six ans (-1,4 % en 2019 et -7,9 % depuis 2009) (Calvel & Chareyron, 2023 ; RTE, 2022). En effet, l'augmentation du nombre d'étudiant-es n'est pas compensée par une augmentation proportionnelle des dépenses (Calvel & Chareyron, 2023 ; RTE, 2022). Cette situation conduit à un sous-financement injustifié de l'enseignement supérieur en France (Calvel & Chareyron, 2023 ; RTE, 2022). En plus d'être insuffisant, le budget de l'enseignement supérieur est réparti de manière inégale entre les domaines d'études et les types d'établissements d'enseignement supérieur : les établissements d'enseignement supérieur prestigieux ou ceux qui délivrent les diplômes les plus reconnus, et qui accueillent le plus souvent des étudiant-es issu-es de milieux socio-économiques privilégiés, sont davantage financés par l'État (Calvel & Chareyron, 2023), ce qui renforce les inégalités ici démontrées.

Lors d'une table ronde sur l'impact du lieu d'origine et du coût des études dans la réalisation du droit à l'enseignement supérieur en France, Roman Zinigrad, enseignant chercheur à American University of Paris, a souligné que cette recherche questionne les théories dominantes selon lesquelles l'enseignement supérieur est un levier de mobilité sociale. Elle démontre en outre que les mécanismes et institutions juridiques, qui sont censé-es assurer l'égalité des chances, peuvent renforcer les inégalités sociales et faire échouer toutes les chances de mobilité ascendante²².

Reconnaissant cette situation, le Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations unies a récemment exprimé ses préoccupations et formulé des recommandations à l'État Français, dans les termes suivants (Comité DESC, 2023) :

56. Le Comité est préoccupé par les difficultés à accéder à l'enseignement supérieur par les étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés et pas ceux des régions où les possibilités d'enseignement supérieur sont limitées. Le Comité s'inquiète de la baisse constante du budget par élève allouée par l'État ce qui est contraire à l'obligation

²² Table ronde « Droit à l'enseignement supérieur : impact du lieu d'origine et du coût des études dans la réalisation du droit à l'enseignement supérieur en France », organisée par Right to Education Initiative le 3 juin 2021

d'assurer progressivement le plein exercice des droits reconnus dans le présent Pacte (arts. 13 et 14).

57. Le Comité recommande à l'État partie de déployer les moyens nécessaires afin de rendre accessible l'enseignement supérieur à tous en pleine égalité, en tenant compte des besoins des étudiants issus de milieux socio-économiques défavorisés et des régions où les possibilités d'enseignement supérieur sont limitées. Le Comité recommande également à l'État partie de revoir l'allocation du budget à l'enseignement supérieur visant à l'instauration progressive de la gratuité de celui-ci.

Face à ces constats, nous pouvons nous demander si l'enseignement supérieur français, considéré maintes fois comme un « modèle de justice sociale », ne serait pas en train de succomber aux tendances mondiales, créant des entraves supplémentaires à la pleine réalisation du droit à l'éducation.

RÉFÉRENCES

- Avouac, R., & Harari-Kermadec, H. (2021). *L'université française, lieu de brassage ou de ségrégation sociale ? Mesure de la polarisation du système universitaire français (2007-2015)*. https://www.researchgate.net/publication/356192678_lieu_de_brassage_ou_de_segregation_sociale_Mesure_de_la_polarisation_du_systeme_universitaire_francais_2007-2015_French_Universities__A_Melting_Pot_or_a_Hotbed_of_Social_Segregation
- Bonneau, C., & Grobon, S. (2022). *Unequal access to higher education based on parental income: evidence from France*. World Inequality Lab Working Paper 2022/01. Paris: WID. <https://wid.world/news-article/unequal-access-to-higher-education/>
- Calvel C., & Chareyron V. (2023). *Le Financement de l'Enseignement Supérieur en France : Une synthèse bibliographique des effets des politiques de financement de l'Enseignement Supérieur depuis le début des années 2000*. Londres: Right to Education initiative. <https://www.right-to-education.org/fr/resource/le-financement-de-l-enseignement-sup-rieur-en-france-une-synth-se-bibliographique-des-0>
- Cantwell, B., & Marginson, S. (2018). Vertical stratification. In B. Cantwell, S. Marginson, & A. Smolentseva (Eds.), *High participation systems of higher education* (pp. 120-150). Oxford: Oxford Academic, <https://doi.org/10.1093/oso/9780198828877.003.0005>
- Chareyron, V., Harari-Kermadec, H., & Martinez, G. (2022). Des centres aux périphéries du système universitaire : visualiser la différenciation sociale et géographique à l'entrée en licence. *Urbanités*, 16. <https://www.revue-urbanites.fr/wp-content/uploads/2022/08/Urbanite%CC%81s-16-Chareyron-et-al.pdf>
- CGE - Confédération des Grandes Écoles. (2022). *Livre Blanc Ouverture Sociale Et Territoriale Des Grandes Écoles*. Paris : CGE. <https://www.cge.asso.fr/publications/2022-02-16-livre-blanc-ouverture-sociale-et-territoriale-des-grandes-ecoles-2/>

- Code de l'Éducation Nationale. https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006071191/
- CDESC - Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations unies. (1999). *Observation générale No.13: Le droit à l'éducation (Article 13)*. E/C.12/1999/10. Genève : DESC. <https://www.right-to-education.org/fr/resource/comite-des-droits-conomiques-sociaux-et-culturels-observation-g-n-rale-no13-le-droit-l>
- CDESC - Comité des droits économiques, sociaux et culturels des Nations unies. (2023). *Observations finales concernant le cinquième rapport périodique de la France*. E/C.12/FRA/CO/5. Genève : DESC. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2FC.12%2FFRA%2FCO%2F5&Lang=en
- Conseil Constitutionnel, Décision n° 2019-809 QPC du 11 octobre 2019, Union nationale des étudiants en droit, gestion, AES, sciences économiques, politiques et sociales et autres [Droits d'inscription pour l'accès aux établissements publics d'enseignement supérieur]. <https://www.conseil-constitutionnel.fr/decision/2019/2019809QPC.htm>
- Conseil de l'Europe. (1948). Convention Européenne de sauvegarde des droits de l'Homme et des libertés fondamentales. <https://www.right-to-education.org/node/586>
- Conseil de l'Europe. *Guide de l'Article 2 du Protocole n. 1 à la Convention Européenne des Droits de l'homme (Droit à l'instruction)*. Mise à jour le 31 octobre 2022. <https://www.right-to-education.org/node/740>
- Constitution Française du 4 octobre 1958. (J.O. 5 octobre 1958). <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>
- CEDH - Cour Européenne des Droits de l'homme. Décision no 44774/98, Leyla Şahin c. Turquie [GC], CEDH 2005-XI.
- Dherbécourt, C. (2015). *La géographie de l'ascension sociale (Note d'Analyse)*. Paris : France Stratégie. <https://www.strategie.gouv.fr/publications/geographie-de-lascension-sociale>
- Dréan, M. (2023, 16 août). Le coût de la vie étudiante atteint un nouveau record. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/economie/article/2023/08/16/le-cout-de-la-vie-etudiante-atteint-un-nouveau-record_6185505_3234.html
- FAGE. (2023). *Indicateur du coût de la rentrée étudiante 2023*. <https://www.fage.org/news/actualites-fage-federations/2023-08-16,DP-FAGE-ICDR-2023.htm>
- Goanec, M. (2023, 22 juillet). Privatisation de l'enseignement supérieur : des « pantouflages » emblématiques. *Mediapart*. <https://www.mediapart.fr/journal/france/220723/privatisation-de-l-enseignement-superieur-des-pantoufflages-emblematisques>
- Gourdon, J., & Davidenkoff E. (2019, 18 mai) : L'irrésistible ascension de l'enseignement supérieur privé. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/campus/article/2019/05/18/l-irresistible-ascension-de-l-enseignement-superieur-prive_5463771_4401467.html
- Harari-Kermadec, H. (2019). *Le classement de Shanghai. L'université marchandisée*. Lormont : Le Bord de l'eau.

- INSEE. (2021a). *Revenus et patrimoine des ménages*. Montrouge : Institut national de la statistique et des études économiques. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5371235?sommaire=5371304>
- INSEE. (2021b). *Emploi, chômage, revenus du travail*. Montrouge : Institut national de la statistique et des études économiques. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5392045>
- Lauwerier, T. (2022). *La privatisation de l'Enseignement Supérieur en France. Tendances et Impacts*. Genève : Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:161048>
- Mas, JY. (2022, 22 juin). Réforme du bac : un bilan globalement (très) négatif ! *Les blogs de Mediapart*. <https://blogs.mediapart.fr/jy-mas/blog/220622/reforme-du-bac-un-bilan-globalement-tres-negatif>
- McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 645-665. <https://doi.org/10.1080/03057925.2015.1043237>
- MENJS, MESRI, & IGAENR. (2019). *L'emploi étudiant (Rapport 2019-75)*. Paris : MENJ/MESRI/IGAENR. <https://www.education.gouv.fr/l-emploi-etudiant-rapport-igesr-ndeg-2019-075-septembre-2019-306175>
- MENJS (2021). *Repères et références statistiques*. Paris : DEEP-SIES. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2021-308228>
- MENJS (2022). *Repères et Références Statistiques*. Paris : DEEP-SIES. <https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>
- MESRI. (2023). *Implantations des établissements d'enseignement supérieur publics*. data.gouv.fr. <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/implantations-des-etablissements-denseignement-superieur-publics/>
- MESRI., & SIES. (2022). *Nouvelle hausse sensible des effectifs inscrits dans l'enseignement supérieur en 2021-2022*. Note Flash du SIES n.20. MESRI. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/nouvelle-hausse-sensible-des-effectifs-inscrits-dans-l-enseignement-superieur-en-2021-2022-86440>
- Millet, A. (2023, 12 juin). Les IAE inquiets d'une « privatisation de l'enseignement supérieur ». *L'étudiant*. <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/les-iae-inquiets-dune-privatisation-de-lenseignement-superieur.html>
- Musselin, C., & Huguée C. (2022, 10 octobre). Etudes supérieures : la sélection permanente ? [Être et savoir]. *France culture*. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/etre-et-savoir/etudes-superieures-la-selection-permanente-7484250>
- OVE. (2016). *Enquête nationale Conditions de vie des étudiant-es 2016*. Vanves : OVE. <https://www.ove-national.education.fr/enquete/enquete-conditions-de->
- Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels (PIDESC). (1966). <https://www.right-to-education.org/fr/resource/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Peltier, C. (2020, 18 novembre). Les écoles de commerce poussées dans les bras des fonds d'investissement. *Le Monde*. <https://www.lemonde.fr/campus/article/2020/11/18/les->

[ecoles-de-commerce-poussees-dans-les-bras-des-fonds-d-investissement_6060153_4401467.html](https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946)

Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. (JO 28 octobre 1946). <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/preambule-de-la-constitution-du-27-octobre-1946>

RTE. (2020). *“Limited Potential”: The Right to Higher Education in France Impact of Place of Origin and of Cost on Inequality*. London: RTE. <https://www.right-to-education.org/resource/limited-potential-right-higher-education-france-impact-place-origin-and-cost-inequality>

RTE. (2021a). *Note de positionnement : L'influence du lieu d'origine sur les inégalités dans l'enseignement supérieur en France*. Londres : RTE. <https://www.right-to-education.org/node/1350>

RTE. (2021b). *Droit à l'enseignement supérieur – L'impact du lieu d'origine et du coût des études dans la réalisation du droit à l'enseignement supérieur en France*. <https://www.right-to-education.org/fr/news/table-ronde-droit-lenseignement-sup-rieur-limpact-du-lieu-dorigine-et-du-co-t-des-tudes-dans-la>

RTE. (2022a). *L'enseignement supérieur en France : un droit menacé face aux inégalités croissantes ?* Londres : RTE. <https://www.right-to-education.org/node/1480>

RTE. (2022b). *Threatened by inequalities: the right to higher education in France*. London: RTE. <https://www.right-to-education.org/fr/node/1483>

Shaheed, F. (2023). *Report of the Special Rapporteur on the right to education: Securing the Right to education: advances and critical challenges*. Geneva: UNHCR. <https://www.ohchr.org/en/documents/thematic-reports/ahrc5327-securing-right-education-advances-and-critical-challenges>

UNEF. (2022). *Classement des villes universitaires selon le coût de la vie étudiante (dossier de presse)*. Paris : UNEF. <https://unef.fr/wp-content/uploads/2022/08/Classement-UNEF-des-villes-universitaires-2022.pdf>

UNESCO, & RTE. (2022). *Right to Higher Education: Unpacking the international normative framework in light of current trends and challenges*. Paris: UNESCO. <https://www.right-to-education.org/resource/right-higher-education-unpacking-international-normative-framework-light-current-trends-and>

UN Special Rapporteur on the right to education. (2023). *Report of the Special Rapporteur on the right to education: Securing the Right to education: advances and critical challenges, A/HRC/53/27*. New York, NY: United Nations General Assembly. <https://www.right-to-education.org/resource/report-special-rapporteur-right-education-securing-right-education-advances-and-critical>

Vinokour, A. (2022). *Ouverture : Enseignement supérieur : un « changement sans réforme »*. *Formation Emploi*, 79, 19-30. <https://doi.org/10.3406/forem.2002.2489>

Systemes éducatifs africains. Effets des TICs sur les politiques d'enseignement

Clémentine Lokonon, *Institut Universitaire Panafricain (IUP) Bénin*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1392](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-2.e1392)

Résumé

Confrontée déjà à la reconnaissance et à la modernisation de son système éducatif à visage varié et multiforme, l'invasion des technologies de l'information et de la communication (TICs) dans tous les domaines vient renforcer la fracture entre les pays de l'Afrique dans leurs diverses postures et le reste du monde. Le progrès technologique, patrimoine universel est alors interrogé comme voix /voie alternative à la politique du « tout » ou du « rien » en termes de transmission du savoir pour un but de plénitude. En effet, les technologies de l'information et de la communication transportent désormais vers l'individu le savoir sans une autre préoccupation de privilège ou de discrimination ; s'offrant ainsi comme voie et aussi voix puisqu'exposant l'humain à leurs représentations en tant que signes. Dans une approche sémio-interactionnelle et philosophique, les signes sont analysés pour dire les TICs comme voix en vue de ressortir la voie qu'elles représentent pour les systèmes éducatifs. C'est un espace discursif mutant à tous les niveaux du système éducatif qui impose de nouveaux paradigmes du contenu à l'agent en passant par le cadre interactif et les notions tournant autour du droit à l'éducation.

Mots-clés : culture numérique, noumène, personne humaine, savoir intégrateur, système éducatif

Abstract

Faced already with the recognition and modernization of its diverse and multifaceted educational system, the invasion of information and communication technologies (ICTs) in all areas further exacerbates the gap between African countries in their various positions and the rest of the world. Technological progress, a universal heritage, is then examined as an alternative voice/path to the "all" or "nothing" policy in terms of knowledge transmission for the purpose of completeness. Indeed, information and communication technologies now convey knowledge to individuals without any other concern for privilege or discrimination, offering themselves as both a path and a voice, exposing humans to their representations as signs. In a semiotic-interactive and philosophical approach, signs are analyzed to describe ICTs as a voice in order to highlight the path they represent for educational systems. It is a

discursive space mutating at all levels of the educational system, imposing new paradigms of content to the agent through the interactive framework and the concepts revolving around the right to education.

Keywords: digital culture, educational system, human person, integrative knowledge, noumenon

INTRODUCTION

Voici des décennies que l'Afrique pour ne pas dire le Bénin s'efforce de trouver la bonne formule en matière d'éducation pour son développement. Ainsi des politiques en matière d'éducation ont été pensées, des réformes pour soutenir les politiques ont été mises en œuvre donnant lieu à des philosophies pensant l'éducation au service tant de l'entité individuelle que de l'entité collective. De la réforme Grosse-tête Dossou-Yovo à l'approche par compétences en passant par l'école nouvelle, le Bénin continue de rechercher la voie du développement à travers son système éducatif. Une situation que semble partager ce pays avec les autres pays de l'Afrique subsaharienne. Qu'est-ce qui justifie ce perpétuel état de stagnation ?

En effet, retrouvant une indépendance offerte sous pression par le colonisateur, la voie se présente entre rupture avec tous les risques et continuation. Le chemin est tout trouvé ; et toutes politiques optionnelles portent la marque de ce choix. L'éducation en porte davantage les marques dont l'une des plus remarquables demeure le septième accord qui stipule : « l'obligation de faire du Français la langue officielle du pays et la langue pour l'éducation » (cf. Les accords coloniaux de 1959 entre la France et ses colonies). Contrairement aux autres colonies où est pratiquée la politique de non assimilation, les pays francophones se retrouvent sous le joug de la centralisation, y compris les recherches scientifiques (Gaillard & Waast, 1988). Ce qui donne une image d'effet de dominos pour les vécu-es. Or, voici qu'à travers le monde, les systèmes montrent des limites en termes de fonctionnement parce que ne permettant pas l'emploi dès l'obtention du diplôme. Où se trouve la défaillance ?

C'est dans ce contexte de débat sur l'adéquation entre la formation et l'emploi que s'annoncent en plein 21^e siècle d'autres réformes. Et pour les pays africains, la source de la stagnation est toute trouvée : les formations littéraires, non techniques. Si les un-es ne proposent pas des classes sous la logique washingtonienne (professional vocation) comme c'est le cas au Bénin avec ses classes culturelles, les autres suggèrent simplement aux parents de ne plus autoriser leurs enfants à faire des choix tournés vers les sciences humaines. Ce débat peut-il prendre cette allure d' « homme de service » et rendre compte des nouvelles exigences de l'évolution de la société ? Le développement technologique ne rend-il pas caduques ces nouvelles voies proposées ? Le marché de l'emploi n'est-il pas

perturbé plus par les technologies que par les sciences humaines ? En effet, en elles-mêmes signes, les technologies de l'information et de la communication (TICs) dans l'espace interactif rendent complexe la dimension actionnelle de tout signe pour interpeller l'homme dans son essence (Hobbs, 2019 ; Kitchin, 2017).

Le but de ce travail est d'analyser les signes représentatifs des TICs comme éléments modificateurs de l'espace interactif éducatif. Ainsi des signes, sont dites les TICs comme voix en vue de ressortir l'alternative pour les systèmes éducatifs. Ce qui permet de poser que les TICs sont en elles des signes modificateurs de l'espace interactif éducatif ; aussi, de chaque signe indiciaire se construit-elle une interaction ; et de cette interaction se lit une voie alternative pour les systèmes éducatifs. Tout dépend donc de l'option de l'espèce humaine, à savoir, les dompter ou se laisser dompter. Car, « *the serious artist is the only person able to encounter technology with impunity, just because he is an expert aware of the changes in sense perception* »¹ (McLuhan, 1964). La contextualisation de ce mot « serious » rend aujourd'hui compte du grand débat sur les systèmes de transmission du savoir dans le contexte de la société de l'information vers laquelle tous les efforts sont orientés dans le monde. Aussi est-il réducteur du poids des TICs de concentrer cette recherche sur un pays en Afrique avec ses efforts, ses évolutions et ses tergiversations. Ceci justifie la vision globale de cette étude par rapport à son objet, représentatif de l'Homme et de son ingéniosité : les TICs.

Alors, les productions discursives (textes, images et icônes) rendant compte de cette nouvelle réalité forment le matériau d'exploration pour cette étude. Elles permettent de montrer comment des signes les constituant, les TICs construisent un espace d'interaction en énonçant et en construisant des relations d'une part (Lokonon, 2023 Paveau, 2013 ; Saemmer 2014) ; et, combien elles font évoluer les paradigmes pour rejeter la pensée linéaire de l'Homme le conduisant à facilement interchanger des réalités alors qu'elles n'existent que dans la complémentarité pour le savoir universel. C'est actuellement là le débat ; et il n'est nullement question d'applaudir quand l'ouverture au numérique échoue dans un espace ou quand la forme traditionnelle de transmission du savoir ne porte pas les fruits attendus en matière d'éducation. Le perpétuel recommencement ou les échecs répétés des politiques éducatives ne rapprochent-ils pas plus de la logique kantienne pour rappeler aux décideur-es dans le monde de l'éducation que, « la raison dans tous ses principes doit s'approcher de la nature » (Kant, 1787, B609-610) ?

Cette étude sémiopragmatique vise à lire le relationnel à travers le corps (Caune, 2024 ; Lokonon, 2023) que représente chaque trace indiciaire énonçant les TICs et construisant le relationnel sur un fond philosophico-phénoménologique (Kant, 1787) avec pour seul objectif : la rencontre des deux mondes, à savoir, la logique et le naturel pour répondre à la quête de

¹ Traduction : « L'artiste sérieux est la seule personne capable de rencontrer la technologie en toute impunité, simplement parce qu'il est un expert conscient des changements dans la perception »

l'Homme dans son essence. L'homme, cette création dotée de la raison pour créer et se créer ; le véritable dilemme que rappellent les TICs qui jusqu'ici, bousculent les acquis, les convenus. Le questionnement est : portent-elles (les TICs) les réformes vers une non-rencontre des politiques éducatives comme noté avec les divers systèmes construits de part et d'autre par les réformateur-trices ? Cette étude, avec l'observation, se distancie des politiques d'effacement d'un système au profit d'un autre pour prôner en faveur de la plénitude de l'Homme, la conciliation des systèmes. Ainsi en matière de transmission du savoir, l'activité (Avanzini 1995 ; Claparède, 1931 ; Ferrière, 1920 ; Hameline, 2002) ne peut être réussie sans l'autorité de performance de la transmission du savoir (Barnier 2001 ; Greene, 1995) quelle que soit l'option en vue de concevoir la nouvelle éducation intégratrice qu'imposent les TICs face aux menaces et opportunités qui s'implantent sur le parcours de la société de l'information en construction. C'est en réalité les TICs pour une éducation offrant la personne humaine dans sa plénitude à la société comme le met en exergue avec nuance le Programme *Futures of Education* (2019) de l'UNESCO. Alors, il est aisé de comprendre que, cette étude n'est ni un terreau pour ou contre une soi-dite « éducation traditionnelle » ou une soi-dite « éducation nouvelle ». C'est en réalité une politique éducative d'interaction, constitutive de la voix communiquant la voie conciliant le tout. Ainsi, les concepts, les méthodes, les philosophies et les objectifs, sans oublier les agents (participant-es direct-es - enseignant-es et enseigné-es, et participant-es indirects - parents, autorités et groupes d'influence) et le savoir avec le créé-révolutionnant le site interactif. Les TICs devront être développés pour interagir.

Pour mieux appréhender le sujet, tout en présentant les phénomènes, objet de l'étude (i), les signes sont analysés pour une option de transmission du savoir offrant à l'être humain la plénitude de son essence dans le contexte de société de l'information en construction (ii).

1. BRÈVE PRÉSENTATION DES NOUMÈNES EN ÉTUDE

Tout tourne autour du savoir, un concept pour ne pas dire un signe tout trouvé pour orienter sur ce que veut être cette recherche, à savoir l'accouchement d'une spécialiste des sciences humaines, celles-là mêmes que rejettent les esprits et qui pourtant manipulent la matière et la non-matière. Qu'est-ce en réalité l'Homme : matière, non-matière ou matière et non-matière ? Que l'on soit dans une logique aristotélicienne de l'absoluité ou kantienne de l'inconditionnalité, le sous-ensemble délimité que représentent l'univers et l'Homme a « pour complémentaire une existence transcendant ce monde depuis sa propre nature omniprésente et omnipotente » (Alphonse, 2010, p. 14) ; omnipotence que tend à s'approprier l'être humain pour une fusion avec le délimité. Ce même délimité observé, décrit et interpellé encore jusqu'à ce jour et qui continue de dicter une loi du savoir, loin des expériences dans une approche quantique. Et ceci renouvelle les questionnements autour de la nouvelle réalité : la société de l'information en construction autour de l'Homme. Une société qui, forcément impacte l'Homme dans son être et dans son essence. Les deux

noumènes (Kant, 1787), faut-il le préciser, tirent leur essence, c'est-à-dire « acte d'être » et « étant- être concret » des états d'êtres abstraits que concrets (Alphonse, 2010, p. 20).

Qu'est-ce la société de l'information en construction pour l'Homme et qui est-il lui-même déjà en retour ? Tout est parti de sa dimension insatiable, toujours à la recherche du meilleur, de l'aisance, et surtout forcer de se prouver à lui-même une capacité de maîtrise et de transformation pour un ego indicible. Aussi se bâtit parfois le déséquilibre, divisant le monde et promouvant l'inégalité perturbatrice de la personnalité humaine. Alors, se comprend la complexité réelle de la formation de la personnalité d'une personne humaine dans cet environnement en perpétuelle mutation comme celui de la « société de l'information ». C'est donc le vécu parallèle désormais avec les technologies de l'information et de la communication. Elles bougeront le monde ; toutefois, elles ne détrôneront pas leur créateur/trice, selon nous. Seulement aujourd'hui, elles posent un énorme problème à la société : fracture entre les régions, les pays et à l'intérieur des pays, révolution dans les approches de développement, rupture sans précédent au niveau des doctrines, remise en cause des normes de management et surtout effacement des frontières à tous les niveaux. Entre les conséquences et les effets de ce phénomène lié au développement technologique, peut-on l'arrêter dans son devenir ? Ceci explique pourquoi, les un-es et les autres à travers le monde convoquent l'éthique. L'autre dimension de l'existence humaine qui interpelle sur l'être humain dans sa dimension fonctionnelle.

À ce niveau, pour ce qui est de l'être humain, il nous plaît de dire qu'il est création et évolution ; en un mot un mystère :

The mystery of Man is engaged by the realization that human person is not merely a biological phenomenon or an empirical reality only. There is in him a psychical apparatus packed with latent potentialities, powers and possibilities. He, without deliberative consciousness, encounters himself pursuing the reality of what he already knows².
(Waitherero, 2019, p. 3)

En un mot, c'est le réel noumène non-encore totalement élucidé ; tout comme le créé : les TICs. L'Homme doit alors réaliser que les avancées techniques et technologiques qui ont des influences sur sa vie quotidienne à tous les niveaux (Hobbs, 2020 ; Kitchin, 2017), si elles lui ouvrent des perspectives, l'interpellent en tant que micro-crédation dans la macro-crédation. Il est vrai que la machine ne peut pas rendre la personnalité de l'Homme meilleure de tel ou de tel autre point de vue ; cependant, son assistance à la personne physique est indéniable. Et nier, cela est suicidaire. Où trouver donc les limites ? doit-on se demander. Seul le savoir permet de connaître les limites, d'avoir une perception claire des frontières. Ce qui justifie le questionnement dans cette recherche : les TICs et les systèmes de transmission de ce

² Traduction : « Le mystère de l'homme est engagé par la réalisation que la personne humaine n'est pas simplement un phénomène biologique ou une réalité empirique uniquement. En lui réside un appareil psychique rempli de potentialités latentes, de pouvoirs et de possibilités. Il se rencontre lui-même, sans conscience délibérée, poursuivant la réalité de ce qu'il sait déjà ».

savoir ; car en réalité, l'autre victime de cette société de l'information, est l'éducation ? Alors comment assurer le développement d'un État aujourd'hui sans une construction à l'intérieur de la société de l'information ? Comment penser former, transmettre le savoir aujourd'hui en marge des TICs ? Tout ceci rejette les fondements de faveur pour intégrer la sphère des droits. Or ce-s droit-s réservé-s hier à une poignée de privilégiés, sont aujourd'hui exportés vers le citoyen lambda par les TICs ; puis se popularisent pour contextualiser et complexifier le basculement des acquis.

2. LES TICS-SIGNES POUR L'ÉDUCATION INTÉGRATRICE DE LA PERSONNE HUMAINE

Les TICs, le patrimoine de l'humanité (Boyd & Ellison, 2007 ; Coutant & Stenger, 2009 ; Lokonon, 2019, 2022 ; Marwick & Boyd, 2010 ; Prilukova, *et al.*, 2019) et l'extinction de celle-ci si l'on ne perçoit pas le changement perpétuel qu'elles imposent (David & Marcotte, 2015 ; McLuhan, 1964 ; Misse & Misse, 2014), travaillent pour la mutation sans précédent de la société humaine. Face aux objectifs tirés de l'essence même du phénomène, peut-on aujourd'hui parler de la transmission du savoir en les effaçant du cadre interactif ? Si une faille refait souvent surface chez un Homme après sa formation, c'est la limite de l'exactitude de son action en tant que professionnel. Ainsi, s'il ne lui est pas reproché d'être malformé, il lui est reproché des limites dans ses compétences et au pire des cas des savoirs incompatibles avec les sollicitations de la société. Or, voici qu'avec exactitude, et minutie une autre espèce supplée à ces insuffisances et lui ouvre d'autres portes d'accomplissement de soi pour jouir pleinement de son existence. Ainsi, le phénomène est entre signe et corps sémiopragmatique (Lokonon, 2023) disant ce qu'il est et invitant à une co-construction dans l'espace interactif. Il est entre étant (Paveau, 2017), animation (Kitchin, 2017 ; Saemmer, 2014), activités (Lokonon, 2019, 2023) et veille (Future Leader Academy of Africa, 2010, 2020 ; Statista Daily Data, 2023) pour une particularisation dans le site. Alors comme un corps-voix, les TICs modifient tous les étants pour l'interaction.

2.1. Les TICs : le corps-voix pour l'interaction

Introduites partout, les TICs résument la vie humaine en une histoire de compétences et s'installent désormais dans la conscience de l'être humain, la/le consommateur/trice : « (...) *If we think across all such cultural consumption, we can only imagine the density of algorithmic processes and the complex ways that they are now a part of the ordering, structuring and sorting of culture*³ » (Beer, 2013, p. 64). C'est alors un corps qui s'installe dans le site ; comment animent-elles, se particularisent-elles comme « natifs numériques » et agissent-elles comme corps ?

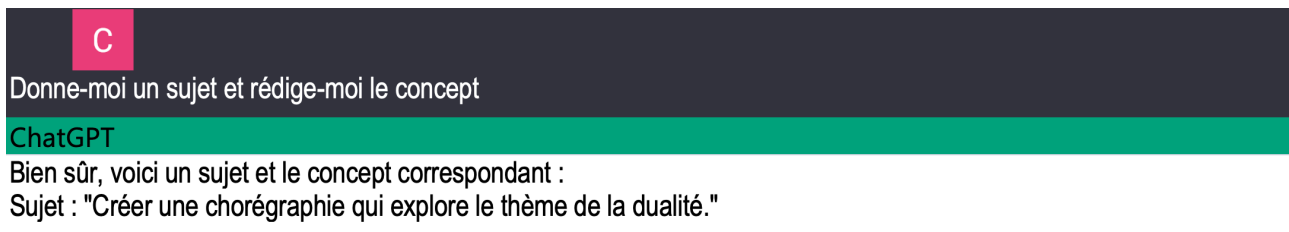
³ Traduction : « En résumé, si nous pensons à l'ensemble de cette consommation culturelle, nous ne pouvons qu'imaginer la densité des processus algorithmiques et les manières complexes dont ils font désormais partie de l'organisation, de la structuration et du tri de la culture ».

a) Le corps-voix

Créé par l'Homme, de sa représentation physique à celle sociale, une corporalité semble introduire cette réalité dans l'imaginaire de l'Homme ; puis, elle modifie son corps selon l'usage espéré. Aussi, se mutent-elles au bon-vouloir du créateur pour dire leur étant (être). Ainsi, ce peut être un logiciel, un algorithme, un robot, une intelligence artificielle ou la combinaison de l'un des deux ou des trois technologies. Ce qui offre une capacité à construire, à avoir la mobilité quel que soit le milieu pour poser des actes. En matière de l'agriculture, l'intelligence artificielle (IA) jointe aux robots offre d'énormes potentialités dont quelques-unes sont : le contrôle de l'assolement (pour économiser sur les engrais, les fongicides et les pesticides), le rendement de l'espace, la modernisation, etc. Loin de faire peur rassure la société américaine *Merrill Lynch Global Research* en 2018, dans « les 10 prochaines années, l'industrie de l'intelligence artificielle (IA) en matière agricole générera plus de 100 000 emplois et plus de 80 milliards de dollars US en termes d'activités économiques ». Ce qui est également valable pour le domaine de la construction comme le fait noter Donovan Alexander (2019). Ainsi, l'IA fournit les possibilités telles que l'optimisation du design, le contrôle de la qualité, les constructions de modèles d'affaire, etc.

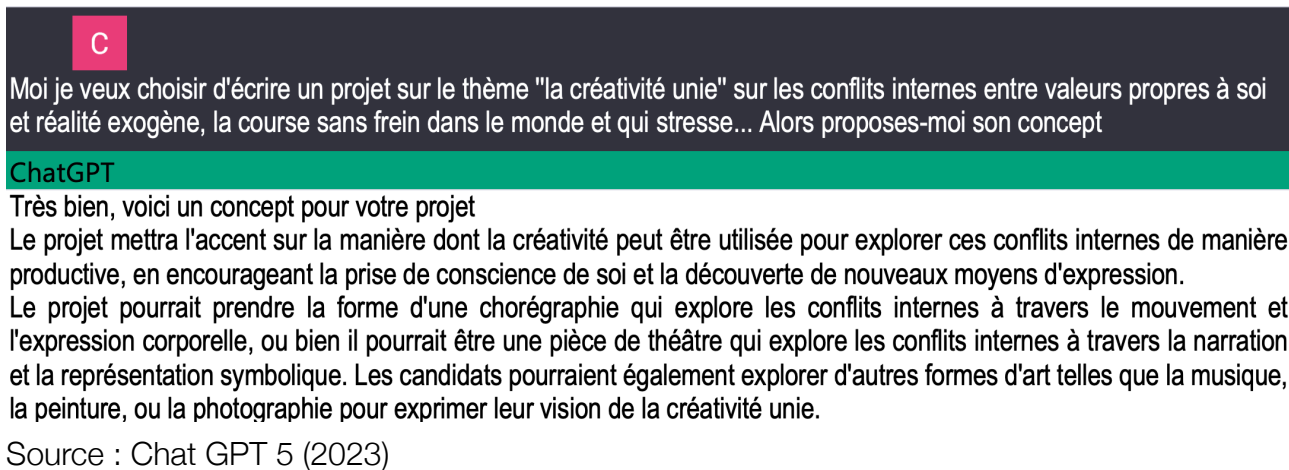
En ce qui concerne la santé, et plus spécifiquement de la prise en charge du cancer, nous voyons par exemple que du diagnostic, au pronostic en passant par les analyses de sang, etc., l'IA aide le médecin spécialiste à perfectionner ses interventions auprès du patient (Toosi, 2021). Aussi devient-il vital en matière de santé d'associer l'intelligence artificielle à la bonne santé et au bien-être comme le soulignent les productions numériques publiées par TEDx, retenues dans cette recherche. La question est : *Professional vocation* pour quelle finalité ? Même dans le domaine « classique », l'intelligence artificielle apporte également son aide à l'homme. Nous reproduisons ici l'une de nos interactions avec Chat GPT 5.

Figure 1. Interactions avec Chat GPT 5



C
Donne-moi un sujet et rédige-moi le concept

ChatGPT
Bien sûr, voici un sujet et le concept correspondant :
Sujet : "Créer une chorégraphie qui explore le thème de la dualité."



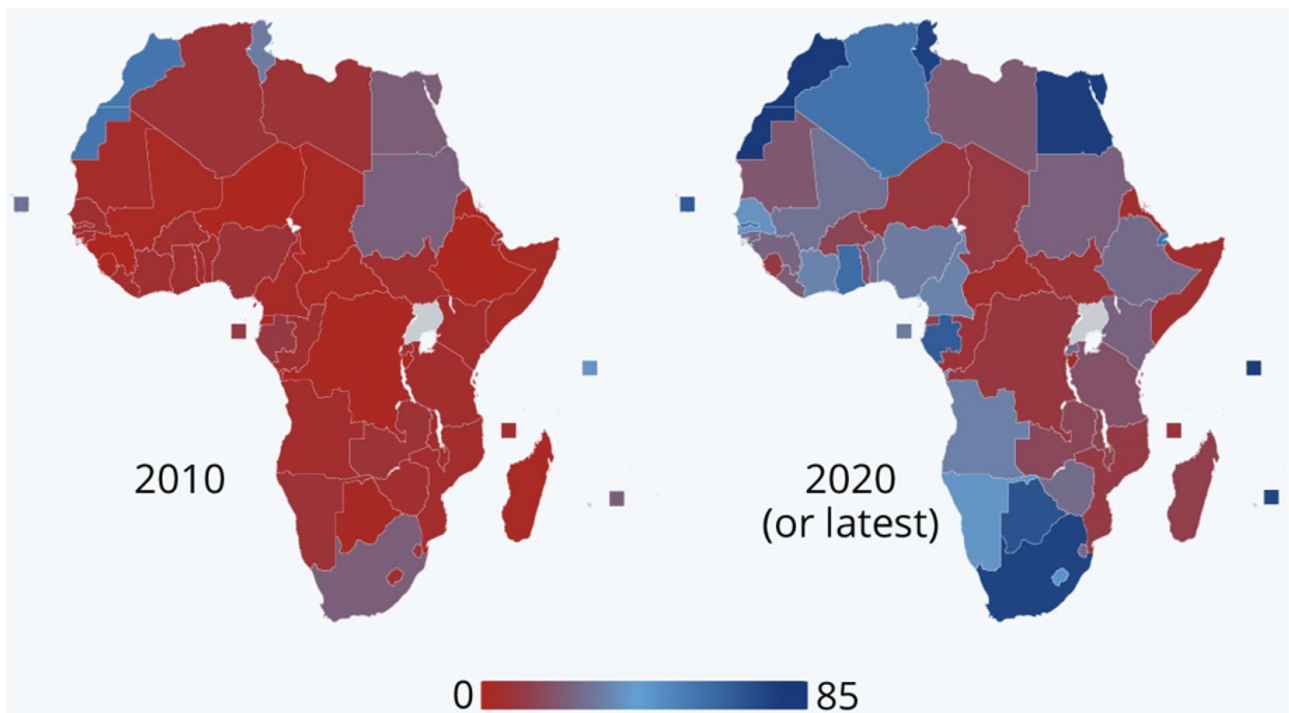
C
Moi je veux choisir d'écrire un projet sur le thème "la créativité unie" sur les conflits internes entre valeurs propres à soi et réalité exogène, la course sans frein dans le monde et qui stresse... Alors proposes-moi son concept

ChatGPT
Très bien, voici un concept pour votre projet
Le projet mettra l'accent sur la manière dont la créativité peut être utilisée pour explorer ces conflits internes de manière productive, en encourageant la prise de conscience de soi et la découverte de nouveaux moyens d'expression.
Le projet pourrait prendre la forme d'une chorégraphie qui explore les conflits internes à travers le mouvement et l'expression corporelle, ou bien il pourrait être une pièce de théâtre qui explore les conflits internes à travers la narration et la représentation symbolique. Les candidats pourraient également explorer d'autres formes d'art telles que la musique, la peinture, ou la photographie pour exprimer leur vision de la créativité unie.
Source : Chat GPT 5 (2023)

On comprend l'inquiétude des un-es et des autres. Toutefois, il faut faire observer que, ne peut tirer réellement profit d'une interaction, qu'un-e participant-e très bien averti-e. Alors, l'Homme formé avec toutes les technicités offertes par l'éducation industrielle sans l'immersion dans les technologies nouvelles, pourra-t-il dépasser la technologie ? Il faut dire qu'à l'instant, ce débat demeure un débat de luxe pour l'Afrique ; car de l'ouverture à l'adoption, il y a un pas énorme à franchir.

Il est important de préciser ici qu'en matière des TICs, la situation n'est jamais stagnante dans une zone ou dans une autre. Les efforts se font tous les jours à une vitesse inimaginable comme le démontrent ces cartes de la capture ci-dessous.

Figure 2. Visage de l'Afrique pour le maillage des zones en technologies nouvelles (le câblage)



Source : Future Leaders Academy of Africa (2023)⁴

Comme le montre la Figure 2, la disparition de la couleur rouge prédominante au profit d'autres couleurs témoigne du dynamisme pour le maillage du continent en termes d'internet. Ceci explique notre choix dans cette recherche de ne pas nous attarder sur les lacunes mais de promouvoir les efforts puisque le seul phénomène qui fait courir les décideur-es demeurent les TICs ; ce que réussissent difficilement aujourd'hui les populations avec leurs mouvements de protestation. Il est vrai que la fracture est évidente ; aussi, ne devenant un patrimoine de tiers par le désir de l'avoir et par la volonté d'y mettre les moyens, l'Afrique disposant bien d'une fortune peut donc, selon nous, rattraper le gap dès que voulu.

b) Le corps voit pour quelle interaction ?

Tout énonce dans ce décor de la société de l'information. De plus les producteurs/trices des œuvres numériques savent plonger l'utilisateur dans des images pour que la technologie, évoluant dans son corps énonce, construit l'argumentation et recherche les prémisses de l'accord pour une adhésion soit à ce qu'il est, soit à ce qu'il fait et pour un changement de comportement : s'en procurer pour se soulager. Nous procédons, sans pouvoir reproduire les images, à la description des show-vidéos de démonstration de l'IA dans les domaines de l'agriculture et de la construction⁵.

⁴ <https://flacademy.school/2023/02/10/internet-in-africa-diagnosis-and-perspectives/>

⁵ Sources : Vidéos Artificial Intelligence (AI) in agriculture (2023), AI in healthcare : opportunities and challenges (2021), Smart construction (2021) et AI in construction (2022)

Dans la vidéo de démonstration de l'impact de l'IA dans le bâtiment, une image d'un robot montre un corps doté de membres lui permettant non seulement d'être mobile mais également d'agir ; et, pour décrire l'action dévolue à ce corps fait de plusieurs matières et peint en plusieurs couleurs (noir, jaune et blanc), le robot est déplacé dans un décor, référent à un espace bien délimité : une salle et le reste s'imagine facilement ; soit il badigeonne, soit il vérifie l'exactitude de l'action de badigeonnage faite par tiers. Mais ici, c'est le badigeonnage. Un coup d'œil et l'harmonie parfaite semble se dégager si l'image n'est pas retravaillée par un autre algorithme commis également à la tâche. Par transvasement, on peut déduire que la modélisation pour dire « je » s'orchestre pour mettre en exergue l'assujettissement des techniques « (...) résultant des savoirs scientifiques, (...) aux contraintes économiques » (Caune, 2014, p. 54). Une autre image, dans le sens du jeu de construction discursive ne s'éloigne guère de l'option de contextualisation. Ainsi, d'un casque inventé avec des câblages démontrant la modernisation, l'apparition de multiples couleurs lors du port sur un chantier rend compte de l'usage voulu : la sécurité ultramoderne des travailleur-es sur des chantiers de construction. Ne sommes-nous pas là dans une logique de transvasement de l'humain vers les choses, comme pour signifier à ce « corps humain idiot » (Caune, 2014), ajoutons à cette tête de l'humain, qui malgré tout le système neuronal ne perçoit rien, un objet intelligent. Le tout logique tirant une source de l'expérience de l'usage, le naturel. Quand on évolue dans la vidéo démontrant l'effet de l'IA dans l'agriculture, nous avons un robot évoluant dans l'eau. La mission est toute reconnue : analyse de l'eau pour prévenir l'évolution des plantations ; pendant qu'une autre vidéo de démonstration, nous montre un robot de cueillette de fruits. À ce niveau également, il y a le corps auquel est assuré la mobilité et la liberté d'action. Le blanc domine ici et on peut s'imaginer la matière le composant : le plastique.

Ceci explique pourquoi nous parlons dans cette recherche de ces technologies avant tout comme corps. On les immerge dans un milieu tout en attendant d'eux des résultats ; ainsi, elles deviennent avec le corps à elles fabriqué, « objet de pratiques dans les multiples domaines qui mettent en jeu la construction du sujet » (Caune, 2014, p. 55). Avec la présentation de Toosi (2021) sur l'intelligence artificielle pour la prise en charge du cancer, les images offrent ceci : le corps disparaît et est remplacé par l'écran donc une action de plusieurs algorithmes si on tient compte de tout ce qu'offre cette combinaison de technologies dans la production de TED X. Le choix de couleurs montre que l'intelligence artificielle apporte la couleur dans la vie sombre (la couleur noire) du patient atteint du cancer. Par ailleurs, il est à observer que de l'objet retrouvé (le corps) en présence dans chaque site est « construit par l'expérience qu'en ont les Hommes, par les codes qu'ils reconnaissent et par la frontière mouvante qu'ils tracent entre imaginaire et réel » (Caune, 2014, p. 56). Il suffit d'observer celui qui nagent dans l'eau dans sa forme, de même que le bras de l'autre objet, qui nous réfère aux pinces de cueillette, traduisant la délicatesse du fruit. Alors chacun dit « je suis » robot de ... et convoque ainsi l'espace communicationnel. À partir de ces données, on peut dire que, l'hypothèse-ci « chaque signe indiciaire se construit une interaction » est vraie. Car, c'est la cohabitation des espèces ; et cette nouvelle, elle est technique et technologique, mécanique et électrique et comble de tout, elle peut être dotée d'une intelligence lui

permettant de donner satisfaction à l'homme dès qu'il le bipe. Ceci nous pousse à la dire « espèce électromécanique » parce qu'agissant avec « son » intelligence et faisant aussi un travail dans l'environnement et offrant l'interactivité de partout (Prilukova, *et al.*, 2019). Alors, logiciels, robots ou intelligences artificielles, tous/tes doivent servir l'Homme et lui ouvrir de nouveaux paradigmes.

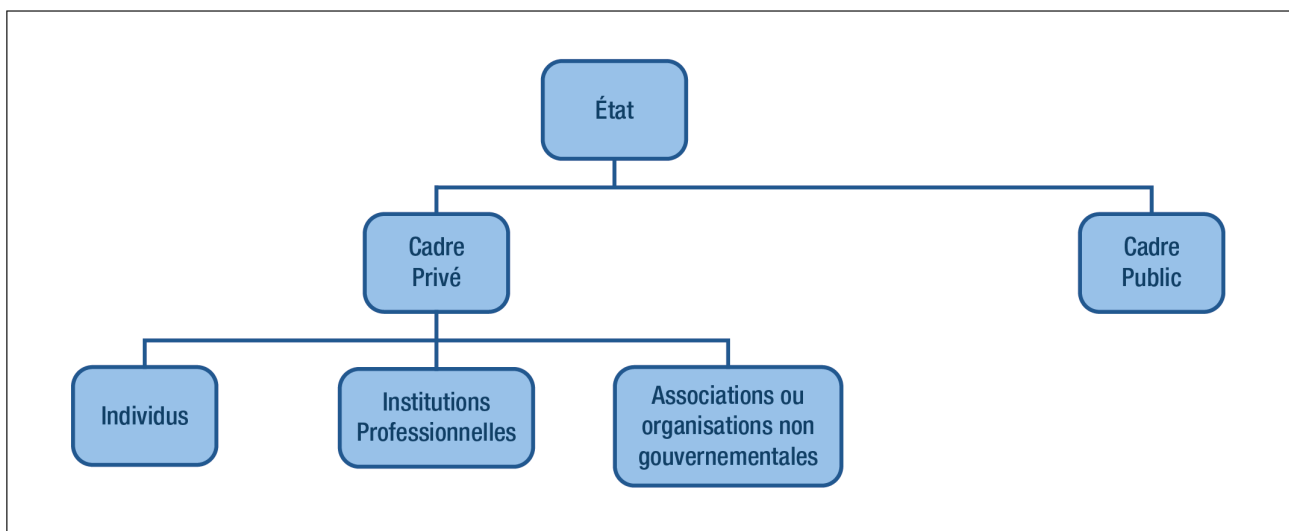
2.2. Des TICs, corps-voix à la voie modifiant les paradigmes pour le savoir

La démonstration des TICs comme corps-voix rend obsolète le débat sur le type d'éducation qui perdure malgré l'évolution du monde et portant sur « l'industrialisation de l'éducation » et « l'éducation classique » pour ne pas dire élevante, si on suit le développement de Du Bois par rapport à Washington. Mais qu'est-ce qui a changé dans les positions aujourd'hui ? De façon caricaturale, on retiendra que tout prône : « Moins de bavardage pour l'action en vue d'aller à l'essentiel le job ». Oui au travail, mais dans cette société d'information, l'espèce électromécanique donne un bien meilleur rendement. Ici il est question de voir ce qui se modifie avec les TICs en matière de transmission du savoir.

a) Le cadre institutionnel

Nous référant à la réalité béninoise à l'heure où nous menons cette réflexion, le cadre institutionnel demeure toujours un site public qui peut être animé par l'État lui-même ou ceux ayant obtenu la délégation du pouvoir (mission) d'apporter l'éducation. La figure ci-après situe mieux sur le système.

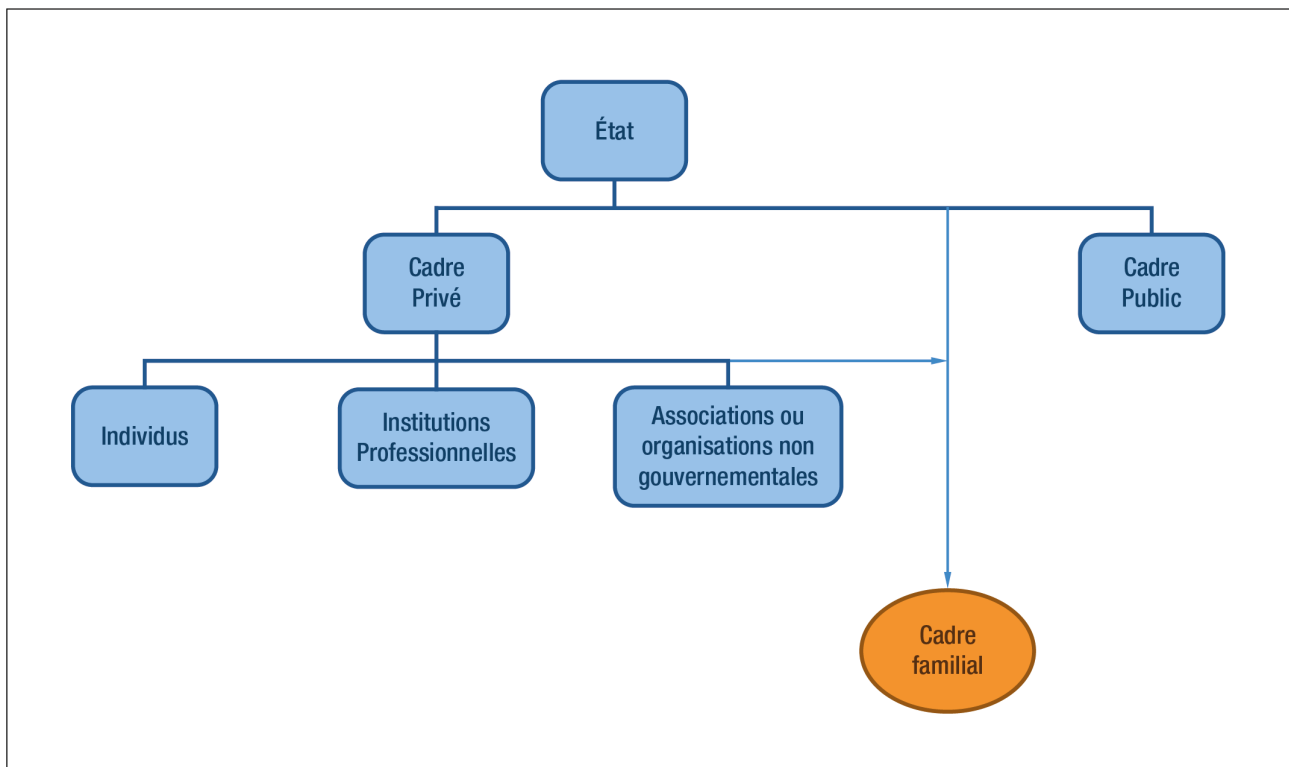
Figure 4. Schéma du site institutionnel de la transmission du savoir au Bénin



Voici aujourd'hui que le monde connaît, tout comme pour l'information, la délinéarisation du savoir, avec le transport du savoir vers l'individu où qu'il se trouve et à tout moment où il le souhaite. Peut-on continuer de refuser à cet individu son droit de ne plus accepter le cadre institutionnel préétabli jusqu'ici ? Dans des pays ce problème se pose déjà et avec acuité,

comme aux USA. Car, les familles peuvent ne plus être en accord avec la politique du cadre institutionnel et vouloir mettre en place un cadre plus adéquat selon leurs visions, leurs philosophies du « bon » pour leurs progénitures. Ne sont-elles pas les premières responsables de l'éducation de leurs enfants ? L'État doit-il prendre leur place ou les accompagner ? Alors, les TICs convoquent à la modification du cadre.

Figure 5. Schéma du site institutionnel de la transmission du savoir avec la mutation par les TICs

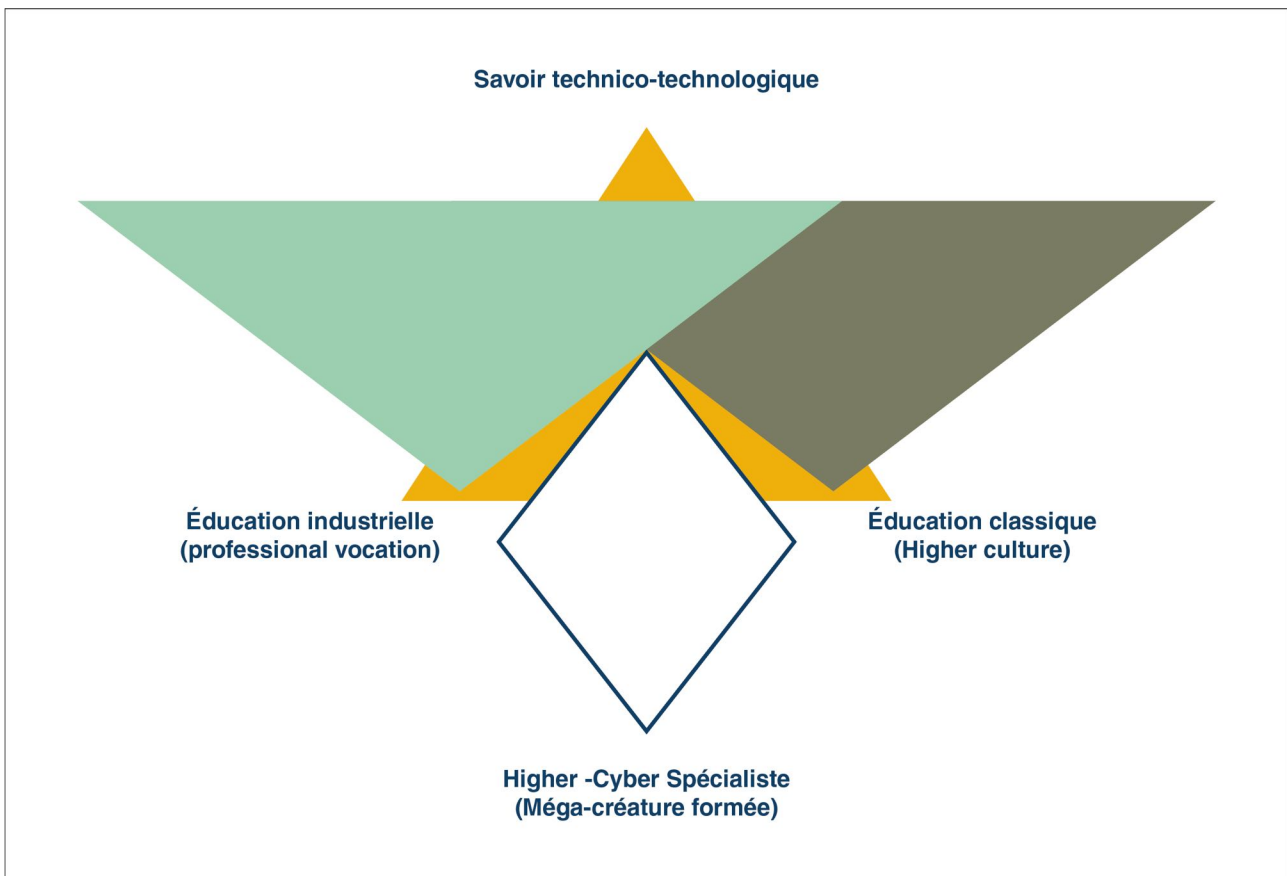


À ce niveau, il faut dire que la typologie est multimodale en renvoyant à la famille selon le patronyme, l'appartenance religieuse, idéologique, etc. Une seule préoccupation : mettre en place un mécanisme pour l'uniformisation du contenu.

b) Le contenu

Ceci met fin à cette question simple : que sais-tu faire ? Les TICs ont rendu caduc ce type de réflexion ; car, l'Homme saura désormais toujours faire, s'il sait interagir avec l'espèce électromécanique. Mais pour cela, il faut qu'il soit lui-même et en lui-même capacité ; car, interagir avec l'espèce électromécanique impose une énorme compétence. C'est donc le savoir plus la compétence, plus la cyberformation. Une base culturelle légère ne peut permettre l'expression d'une plénitude de soi quel que soit le domaine.

Figure 6. Représentation de la triple dimension de l'éducation à l'ère de la société d'information

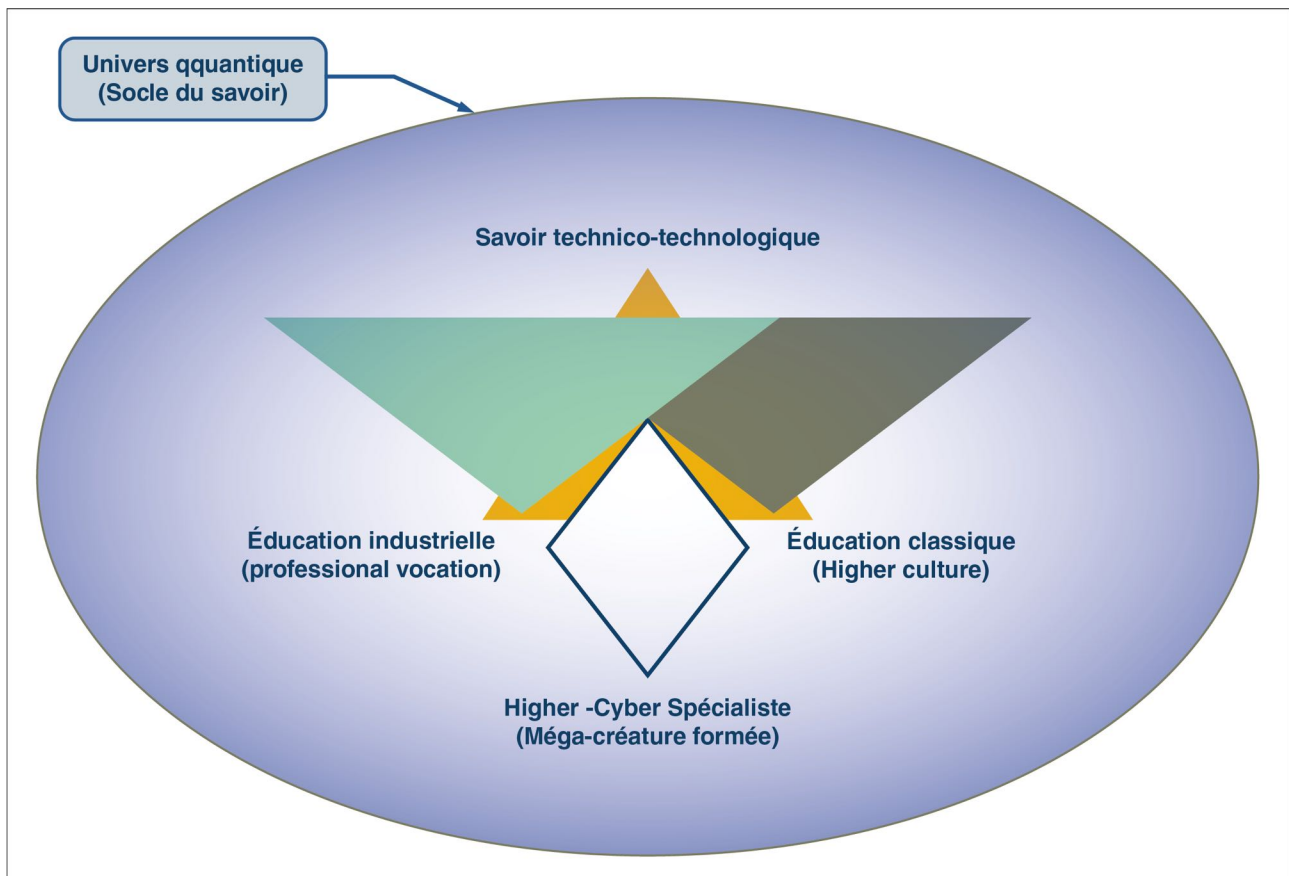


Comme le montre cette figure, l'être humain qui sort de cette politique éducationnelle n'est nullement absent d'aucune des options. Tout lui est familier. Ce qui indique que les voies éducationnelles ne s'excluent guère ; la traditionnelle et la nouvelle / la classique et la technique se côtoient pour un même et unique objectif : l'Homme dans son mieux être et surtout dans la société de l'information qu'imposent les TICs. C'est alors le savoir technique (du domaine de son choix), le savoir complémentaire (optionnel selon le savoir technique), tirant sa source de l'autre savoir, non-choisi et le savoir technologique (la cyberformation).

c) Les participant-es du cadre

A ce niveau, c'est la transformation du cadre représentant la triple dimension pour intégrer la dimension naturo-subtile. Si la/le cyberspécialiste devient la compétence mise sur le marché demain, l'acteur/trice contribuant à cela est également un type ; puisque le milieu l'impose à tous/tes les participant-es direct-es ou indirect-es. Néanmoins, ceci ramène à une grande question et renvoie à ce qui favorise aujourd'hui toutes ces possibilités : la mégacrédation que représente l'univers. Alors le schéma précédent se modifie pour intégrer l'univers qui imprègne l'ensemble, constitutif de l'éducation à triple dimension (Figure 7).

Figure 7. Représentation du cadre de participation de l'éducation à l'ère de la société d'information



À travers ce schéma, c'est la/le cyber-professionnel-le ouvert-e aux nouvelles découvertes par les sciences quantiques et qui montre la limite entre ce que les Hommes disent jusqu'à ce jour « illogiques » et ce qu'elles/ils disent « logiques ». Les TICs en question ne sont-elles pas la résultante des recherches quantiques ? Le contenu de l'éducation ne peut plus se cloisonner dans seulement les paradigmes préconçus, les logiques conçues pour déclassifier tout inconnu, incompris dans le non-logique. Chaque enfant de la société de demain doit être familiarisé-e à ces questionnements, ces découvertes qui bouleversent les dits et convenus jusqu'ici.

d) Les droits également mutent

Les TICs n'ont pas de préférence, elles ne connaissent pas les jeux pour les enjeux de puissance ; elles s'offrent à qui veut, donc efface la différence, les négations et les suprématies. C'est juste une question de volonté. Alors quand on dit l'être humain avoir droit au savoir et partant à l'éducation, indirectement, il lui est reconnu la possibilité d'agir et de réagir pour le milieu dans son évolution. Cette action peut passer de simple réclamation à l'interpellation en passant par la dénonciation. Ce qui montre les acteurs/trices de l'axe : l'acteur/trice-ayant-droit de jouir et l'acteur/trice ayant le devoir de faire jouir. Les pouvoirs institués deviennent les cibles actives ; et leurs visions doivent faire d'elles/eux de réel-les

penseur-es du devoir pour une adéquation entre les politiques et les devoirs de porter le statut d'acteurs/trices-décideur-es. Ainsi tout aspect constitutif de la jouissance de ce droit au savoir et par ricochet à l'éducation doit y concourir. Tout écartement devient problème, une entrave à ce droit à l'éducation de la personne humaine. La personne humaine peut alors interpeller quand l'un des aspects (site adéquat, contenu innovant, acteurs/trices capables, conditions d'exercice irréprochables) est relégué au second plan. Ceci permet d'asserter que l'hypothèse suivante « De cette interaction se lit une voie alternative pour les systèmes éducatifs » est vraie. Car, source de la démocratisation de l'espace informationnelle et communicationnelle, source de la délégitimation de ce droit hier de producteurs uniques de l'information, les TICs repositionnent les manifestations des droits et retournent dans l'espace public la/le citoyen-ne, les populations. S'instituer comme pouvoir devient une affaire d'occupation de l'espace public et son animation. Pourquoi continuer de laisser le droit d'interpellation à des pouvoirs institués qui ont montré leurs limites ? Les citoyen-nes ne peuvent-elles/ils pas construire les mécanismes devant permettre l'interpellation de tout manquement entravant où que ce soit un-e citoyen-ne à jouir de son droit au savoir ?

CONCLUSION

Si les hypothèses « chaque signe indiciaire construit une interaction » et « de cette interaction se lit une voie alternative pour les systèmes éducatifs » sont vérifiées alors l'hypothèse générale-ci « les TICs sont en elles des signes modificateurs de l'espace interactif éducatif » est vraie.

L'Afrique peine à se construire réellement dans cette société de l'information puisque ne vivant pas encore pleinement les effets des TICs dans tous les domaines. Toutefois, comme le développe cette étude, les conditions sont réunies : la richesse du continent et les récentes évolutions sociopolitiques.

Comme il est noté, le progrès technologique ne contribue pas qu'à apporter le savoir, le démocratiser, il influence toutes les sphères : de la naissance à la jouissance en passant par la réalisation des droits. Il modifie ainsi les concepts, les méthodologies et les résultats. Alors, comme cela est démontré par cette étude, il serait erroné de croire que cette 3^e voie en matière de politique de l'enseignement rompt avec les visions de toutes les autres réformes, à savoir, le mécaniquement maniable, le culturellement répondant, la compétence, l'excellence et le service de la société. De plus, où est le mécaniquement maniable s'il ne peut convoquer l'espace discursif avec l'instrument de communication qu'est la langue dans le respect strict des normes de convenance exigibles pour l'expression de ses pensées ou de ses inventions (découvertes) ou encore activité/projet ? Où est le culturellement répondant s'il n'a ni repères géo-arithmétique pour construire l'espace discursif ? Où est la compétence si le mécaniquement maniable ou le culturellement répondant ne sait ou ne peut interagir avec l'espèce électromécanique (savoir technico-technologique) ? Où est l'excellence si le milieu dans lequel évolue la/le cyber higher spécialiste échappe, glisse vers le chaos ? Où est

le service de la société si tout continue de peser sur la/e cyber-professionnel-le lui ôtant la possibilité d'admirer son univers, de vivre la beauté de la création pour en faire un avec elle ? « Il y a toujours eu, et il y aura vraisemblablement toujours une métaphysique dans le monde, qui sera encore accompagnée d'une dialectique de la raison pure, parce que celle-ci lui est naturelle » (Kant, 1787).

Alors, comme corps jouissant des valeurs de l'existence et de l'expérience, constitutive d'une particularisation de la relation, les TICs dans l'intelligence de l'interaction construite, interpellent l'homme dans son évolution pour sa plénitude. Comme le laisse lire le savoir quantique, l'univers a tout ; et, tout est offert pour le bien-être des espèces y évoluant. L'espèce humaine ne peut continuer d'ignorer son environnement réel et penser son développement. Cette 3e voie de l'éducation est dénommée « l'éducation interactante intégratrice » parce que promouvant l'interaction des acteurs, des cadres et des contenus pour le but et intégrant tous les objectifs de même que les approches pour une fusion favorable à l'essence de l'être humain. L'aventure n'est pas acceptée quand on doit philosopher sur l'éducation ; toutefois l'expérience guide et permet toujours de se questionner sur son être pour savoir ce qui peut sortir de l'espace pour une réponse à la nature humaine. L'évolution mute la société et tout mute avec elle. Les TICs n'ont pas fini de muter, elles doivent désormais faire partie de l'espace éducatif pour sa construction.

RÉFÉRENCES

- Alphonse, J. (2010). *Science métaphysique et codomaines. Pour une métascience*. Paris : Bibliothèque Nationale de France.
- Avanzini, G. (1995). *L'éducation nouvelle et ses concepts*. In G. Hameline, J. Helmchen, & J. Oelkers, *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire* (pp. 65-74). Berne : Peter Lang.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Beer, D. (2013). *Popular culture and new media*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. (2007). Social network sites: definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1). <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issues1/boyd.ellison.html>
- Caune, J. (2014). Le corps, objet de discours, moyen de relation. *Hermès, la Revue*, 1(68), 53-58. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2014-1-page-53.htm>
- Claparède, E. (1931). *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Coutant, A., & Stenger, T. (2009). Processus identitaire et ordre de l'interaction sur les réseaux socionumériques. *Les enjeux de l'information et de la communication*, 1, 45-64. <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-1-page-45.htm>
- David, S., & Marcotte, S. (2015), Le complot médiatique : réseaux sociaux et manipulations collectives chez Jean-Jacques Pelletier. *Études littéraires*, 46(3), 121-134. <https://doi.org/10.7202/1039385ar>

- Ferrière, A. (1920). *Transformons l'école*. Paris : J. Oliven.
- Gaillard, J., & Waast, R. (1988). La recherche scientifique en Afrique. *La documentation Française*, 148, 3-30.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination*. San Francisco, C.A: Jossey-Bass.
- Hameline, D. (2002). Les premières années de Pour l'Ère nouvelle : militantisme et propagande ? *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 35, 27-40.
- Hobbs, R. (2020). Propaganda in an Age of Algorithmic Personalization: Expanding Literacy Research and Practice. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1-13. <https://doi.org/10.1002/rq.301>
- Kant, E. (1787). *Critique de la raison pure*. Paris : Hatier.
- Kitchin, R. (2017). Thinking critically about and researching algorithms. *Information, Communication & Society*, 20(1), 14-29. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1154087>
- Lokonon, C. (2019). Culture de masse politique lors de l'élection législative de 2019 au Bénin : WhatsApp et la transformation du cadre participatif. *Kanian Téré*, 3, 182-198
- Lokonon, C. (2022). Discours politiques de vœux en contexte Covid 19 : la question des faces de l'instance locutrice ». *Cinétismes. Varia*, 1(1), 113-125. https://www.revue-cinetismes.com/vol-1_n1/
- Lokonon, C. (2023). Hyperlien : un corps sémiopragmatique dans la presse béninoise. *Akofena*, 2(7), 269-286. <https://doi.org/10.48734/akofena>
- Marwick, A., & Boyd, D. (2010). I tweet honestly, I teweet passionately: twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New Media & Society*, 13, 114-133. <http://dx.doi.org/10.1177/1461444810365313>
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media. The extensions of Man*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Misse, M. (2014). Les théories critiques en communication pour le changement social : regard critique. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 4. <https://journals.openedition.org/rfsic/931>
- Paveau, M.-A. (2017). *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris : Hermann.
- Prilukova, E., Evsina, E., Kwiatkowski, G., & Nestertsova, S. (2019). An insight into a digital human as a thinking human being. SHS Web of Conferences 72 APPSCONF. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197201013>
- Saemmer, A. (2014). *Rhétorique du texte numérique : figures de la lecture, anticipations de pratiques*. Villeurbanne : Presse de l'Enssib.
- Waitherero, N. (2019). A metaphysical understanding of human person and the philosophy of utuism. *European Journal of Philosophy, Culture and Religion*, 3(1), 1-14.