

la déperdition d'effectifs, l'école et la planification

Voici plus de vingt années que la plupart des rapports sur la situation de l'enseignement dans les différents pays du monde accordent un intérêt particulier à un paragraphe devenu désormais courant intitulé « déperdition d'effectifs » ou parfois « rendement du système ». Une lecture attentive montre que les auteurs se réfèrent à des concepts et à des méthodes de mesure des phénomènes souvent différents. Une enquête menée par l'Unesco en 1969 après une autre lancée par le Bureau international d'éducation proposait une méthodologie unifiée et un accord intervenait lors de la Conférence internationale de l'éducation réunie à Genève, en 1970, sur le thème l'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation, en particulier par la réduction de la déperdition d'effectifs à tous les niveaux d'enseignement, pour adopter sur ce sujet la recommandation n° 66. Deux publications paraissaient par la suite, toutes deux consacrées à la déperdition scolaire (1). Nous avons signalé dans un article intitulé « La déperdition d'effectifs dans le tiers monde et ses ambiguïtés » (2) quelques divergences avec la méthodologie utilisée par l'Unesco. Nous y reviendrons plus loin.

(1) Unesco/B.I.E., La déperdition scolaire : un problème mondial, Paris, Genève 1972 et Étude statistique sur les déperditions scolaires, Paris, Genève 1972.

(2) In Revue tiers monde n° 59-60, juillet-décembre 1974, pp. 549 à 565.



les faits

Si des désaccords surgissent pour interpréter le phénomène et pour le mesurer, il y a convergence de vues pour identifier des faits. Quels sont-ils ?

Dans beaucoup de pays du monde, des enfants qui s'inscrivent à l'école, commencent un cycle d'études et fréquentent les cours, interrompent leur scolarité avant d'avoir achevé le cycle commencé ; cette interruption n'est pas temporaire – il ne s'agit pas d'absentéisme au moment de travaux saisonniers familiaux ou de migrations – elle est définitive, il y a « abandon ». En outre, lorsque le cycle de formation prévoit une série d'étapes ou cours, le plus souvent égaux à une année scolaire et pour cela appelés aussi années d'études, avec chacune un programme spécifique, il advient qu'un certain nombre d'élèves sont contraints à recommencer un cours ; il y a dès lors « redoublement ». Il peut y avoir un ou plusieurs redoublements suivis ou non d'abandon, c'est la combinaison des deux phénomènes, redoublement et abandon que l'on désigne sous l'expression « déperdition d'effectifs » (3). Il s'agit donc, on le voit, d'une **réalité multiforme**, l'expression désignant un ensemble de situations très différenciées : l'abandon sans redoublement, un, deux ou plusieurs redoublements sans abandon, un ou deux ou plusieurs redoublements suivis d'aban-

(3) Définition donnée dès 1961 dans le Manuel des statistiques de l'éducation de l'Unesco et qui devait servir de normes.

don. L'abandon peut intervenir en cours d'année scolaire ou à la fin et à un moment quelconque du cursus scolaire.

Les pratiques pédagogiques ont beaucoup évolué depuis un demi-siècle; dans tous les pays du monde les maîtres décidaient de faire redoubler un élève lorsqu'ils constataient qu'il ne suivait pas la progression des études arrêtée par des textes au rythme voulu; ils provoquaient parfois l'abandon en excluant de l'école un élève qui redoublait trop souvent ou qui ne donnait pas satisfaction, et on peut retrouver des circulaires en particulier des responsables de l'enseignement en Afrique francophone pendant la période coloniale, dénonçant l'abus de « l'exclusion ». Avec la généralisation de la scolarisation et l'application de plus en plus rigoureuse de l'obligation scolaire, l'abandon a évolué; il est devenu choix de l'élève ou de son milieu familial et en principe n'intervient dans les pays industrialisés qu'à la fin de la période obligatoire, s'opposant à l'autre terme de l'alternative : poursuivre les études. Le redoublement a été très étudié par les pédagogues et les psychologues et parfois condamné. Certaines pratiques préconisent la promotion automatique; il est souvent limité au cours d'un cycle et bon nombre de systèmes scolaires n'autorisent pas plus de deux ou trois redoublements dans une scolarité. En simplifiant on pourrait dire que le redoublement est imposé par les maîtres aux familles, alors que l'inverse se produit pour l'abandon que les maîtres subissent, sans intervenir d'une manière directe dans la décision.

Le premier des phénomènes serait plus lié à des pratiques pédagogiques, le second relèverait de l'environnement culturel et socio-économique.

un concept ambigu

On est donc conduit à différencier nettement l'abandon du redoublement, alors que l'expression déperdition d'effectifs continue à les associer étroitement. Pourquoi donc en est-il ainsi ?

L'ouvrage consacré par MM. Pauli et Brimer à la déperdition scolaire (4) rend compte de la « résonance insolite » de cette expression appliquée à un processus individuel de croissance et du malaise des enseignants devant la manière dont les économistes ont mis l'accent sur ce qu'ils considèrent comme une plaie des systèmes d'enseignement. La différence de nature des deux phénomènes réunis sous une même expression n'est sans doute pas étrangère à ces débats quelque peu confus.

C'est qu'en effet la mise en évidence de la « déperdition d'effectifs » est étroitement liée aux premiers travaux de planification appliquée à l'enseignement considéré non plus au niveau de l'établissement ou de la salle de classe, mais comme un tout appréhendé globalement à l'échelle d'un État. Les premières macroanalyses (5) ont conduit à examiner les statistiques scolaires d'un même degré d'enseignement, de cours en cours et d'année scolaire en année scolaire, et à constater que les effectifs s'amenuisaient de façon inattendue et importante. C'est cette étrange évolution des inscriptions de cours en cours – aujourd'hui désignée par l'expression barbare « cohortes apparentes » à laquelle nous préférons progression ou mouvement ou évolution des effectifs – faisant succéder parfois 550, voire moins à 1000, qui a fait naître les termes « pertes d'effectifs », « déperdition », « déchets scolaires ». Le point de départ du débat est bien l'observation statistique d'une évolution d'inscription, dont chacun sait aujourd'hui que les effectifs dénombrés à chaque moment d'un cycle scolaire – ou cours, ou année d'étude – ne sont jamais constitués de manière homogène, mais comportent essentiellement deux groupes d'élèves : les « nouveaux », par rapport au contenu et au programme traités et non par rapport à l'établissement, et les « anciens », éléments qui ont déjà suivi le cours considéré en général l'année précédente. On trouvera ci-après quelques informations sur ces évolu-

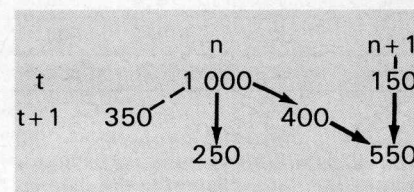
tions d'inscriptions dans différentes régions du monde pour une période relativement récente et distinguant les effectifs féminins et masculins; on remarquera que les situations varient beaucoup selon les pays et que les moyennes recouvrent des différences infrarégionales plus ou moins accusées (tableau 1 et 2).

Quelle interprétation donner à l'évolution des effectifs de cours en cours ?

déperdition et évolution des effectifs

Trop peu d'études existent sur ce sujet, car l'on s'est surtout attaché à dénoncer que la progression d'effectifs n'apportait pas de précisions suffisantes sur la « déperdition », celle-ci réunissant « abandon et redoublement ». Effectivement, savoir qu'à 1000 inscriptions du cours n , l'année t , succèdent 550 inscriptions au cours $n+1$, l'année $t+1$, ne nous apprend nullement combien d'élèves ont redoublé et combien ont abandonné, mais simplement que l'effectif du cycle s'est réduit en un an de 450 inscriptions. Pour bien montrer que ce résultat n'est pas significatif de la déperdition réelle, on le désigne souvent sous l'expression de taux apparent de déperdition, et dans notre exemple il est de 45 %. Cette situation dissimule une infinité de possibilités :

- ou bien il n'existe pas de redoublements et les 550 inscrits sont 550 promus, 450 élèves abandonnent;
- ou bien le redoublement existe et prend diverses valeurs : une certaine proportion des 1000 inscrits en t redouble, 25 % par exemple; l'effectif de 550 au cours $n+1$ en $t+1$ est, lui aussi, composé de redoublants 150 par exemple; on en déduit les mouvements suivants :



des 1000 élèves du cours n , 400 sont promus au cours $n+1$ en $t+1$ et s'ajoutent à 150 redoublants pour

(4) Cf. ouvrage de l'Unesco/B.I.E., déjà cité.

(5) Macroanalyse : analyse synthétique, globale.

former un effectif de 550, 250 redoublent leur cours en t+1, 350 ont abandonné soit en cours d'année soit au passage d'une année scolaire à la suivante. La déperdition réelle est constituée de 350 abandons et de 250 redoublements, le taux de déperdition réelle de première année est donc de 60 %. Mais il est évident que, selon les valeurs prises par les redoublements au cours I et au cours II, la gamme des résultats peut être variée.

perdition apparente dans l'observation de la progression des effectifs.

Dans tous les autres cas « la cohorte apparente » et les trois taux qui mesurent les différents mouvements d'élèves, promotion, redoublement, abandon, traduisent des phénomènes de nature totalement différente mais qui ont entre eux des inter-relations étroites et non clarifiées. Ces observations remettent en cause le concept même de la « déperdition ».

Tableau 1
PROGRESSION DES EFFECTIFS PAR ANNÉES D'ÉTUDES EN AFRIQUE
(Cohortes apparentes)

État	Période	Années d'études					
		1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
Bostswana	1968-1974	1 000	943	887	783	727	688 (1)
Burundi	1965-1970	1 000	684	588	476	406	310
Cameroun	1967-1972	1 000	671	577	487	439	467
Empire Centrafricain .	1967-1972	1 000	563	459	340	293	369
Tchad	1966-1971	1 000	471	346	230	224	296
Congo	1968-1973	1 000	848	736	627	618	706
Benin	1968-1973	1 000	747	699	636	641	799
Égypte	1967-1972	1 000	961	923	1 046	796	902
Éthiopie	1968-1973	1 000	670	622	571	496	604
Gabon	1968-1973	1 000	513	449	361	344	424
Gambie	1967-1972	1 000	957	925	894	928	1 363
Ghana	1966-1971	1 000	798	738	691	636	613
Côte-d'Ivoire	1966-1971	1 000	779	735	659	700	842
Kenya	1968-1974	1 000	895	882	828	766	797 (2)
Lesotho	1967-1973	1 000	788	682	530	473	363 (3)
Rép. Arabe Libyenne .	1968-1973	1 000	731	726	842	608	702
Madagascar	1966-1971	1 000	620	533	424	265	270
Mali	1966-1971	1 000	877	793	647	610	599
Maroc	1969-1973	1 000	818	829	783	916	
Niger	1968-1973	1 000	895	788	648	605	655
Sénégal	1966-1971	1 000	964	897	819	778	934
Soudan	1968-1973	1 000	908	889	868	777	838
Swaziland	1967-1973	1 000	830	741	711	624	549 (4)
Tanzanie	1966-1972	1 000	963	832	793	503	483 (5)
Togo	1968-1973	1 000	624	597	492	515	605
Haute-Volta	1965-1970	1 000	867	728	648	549	617
Zaïre	1966-1971	1 000	663	585	461	404	346
Zambie	1965-1971	1 000	998	993	1 000	822	805 (6)

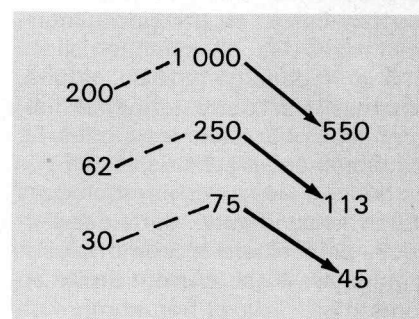
Source : Unesco, Office des statistiques, « Les déperditions scolaires dans l'enseignement en Afrique », étude statistique, CSR-E-11, 1975.

(1) 774 en 7^e année en 1974. (2) 779 en 7^e année en 1974. (3) 323 en 7^e année en 1973. (4) 581 en 7^e année en 1973. (5) 498 en 7^e année en 1972. (6) 869 en 7^e année en 1971.

On voit donc que seule la promotion automatique peut amener à identifier déperdition réelle et dé-

perdition apparente dans l'observation de la progression des effectifs. Dans tous les autres cas « la cohorte apparente » et les trois taux qui mesurent les différents mouvements d'élèves, promotion, redoublement, abandon, traduisent des phénomènes de nature totalement différente mais qui ont entre eux des inter-relations étroites et non clarifiées. Ces observations remettent en cause le concept même de la « déperdition ».

née donnée et dont on va chercher à connaître à quel moment et dans quelles conditions il va quitter l'univers scolaire. C'est ce qui est postulé en utilisant la technique démographique qu'est le diagramme de flux de Lexis utilisé par la méthode Unesco. Prenons un exemple : comment un groupe de 1000 élèves atteint-il le niveau d'une 2^e année ? 550 sont promus au bout d'un an, l'année suivante 113 autres parviennent à ce niveau, 45 ensuite ; pendant la même période le nombre des abandons et des redoublements est respectivement et successivement de 200 et 250, 62 et 75, 30 abandons au bout de 3 ans, le 3^e redoublement n'étant pas autorisé. On conclut que sur ces 1000 élèves, 708 ont atteint la 2^e année (550 + 113 + 45), 292 ont abandonné (200 + 62 + 30). Cet effectif initial a donc diminué de 29,2 %, mais le redoublement n'est pas pris en compte dans ce calcul.



Ou bien le redoublement est une « déperdition », c'est à une toute autre analyse qu'il faut procéder : par rapport à la norme du système qui prévoit que l'on atteigne le cours II au bout d'une année de scolarité, 450 élèves n'ont pas satisfait à cette exigence ; la déperdition d'effectifs est alors de 45 %. **On voit combien l'approche est différente ; dans le premier cas, on s'attache à suivre le cheminement d'un groupe d'élèves ; dans le deuxième, on observe comment les règles du système d'enseignement considéré sont respectées ; les résultats sont désignés par la même expression « déperdition d'effectifs », mais l'équivoque est totale. On passe des différences de comportement individuels au dysfonctionnement d'un système. On conçoit aisément qu'il n'existe pas d'études satisfaisantes des causes de la « déperdition » l'objet même de la recherche n'étant pas défini.**

On peut admettre qu'il existe une interaction complexe entre les normes du système et le comportement d'une partie de ses agents mais rien ne permet aujourd'hui d'inférer quelques propositions valables.

Si nous nous sommes quelque peu attardés à souligner l'ambiguïté de l'expression « déperdition d'effectifs » c'est qu'elle permet de mieux saisir le sens social et politique qu'elle peut revêtir.

déperdition et carte scolaire

Il est impossible de parler d'une politique d'enseignement sans analyser les moyens de cette politique, et

l'école au sens du « local scolaire » est un de ces moyens. Nous indiquons dans l'article de la revue **tiers monde** déjà cité, qu'une politique d'enseignement c'est aussi une politique d'effectifs. « Voir comment évoluent de cours en cours les effectifs d'un cycle scolaire, ce cycle se déroulant le long d'une période et avec des modalités de fonctionnement (règles d'admission, de notation, de passage...) déterminées, c'est-à-dire caractérisant le système étudié, est très significatif de l'offre d'éducation. Les précédentes études de l'IEDES sur les rendements de l'enseignement (6) signalaient déjà que l'on pouvait sans trop de risques d'erreurs analyser le problème des possibilités offertes à

l'élève en salles de classe, en maîtres et en heures d'enseignement, à travers les effectifs par cours. Elles préconisaient comme indicateur du processus de scolarisation un indicateur dynamique montrant l'évolution moyenne, pendant la durée d'un cycle scolaire de 1000 inscriptions en première année; cela revient à utiliser les données de la méthode des cohortes apparentes (7). Il est bien évident que les comparaisons ici doivent être prudentes, l'organisation de la formation étant spécifique à chaque pays. On sait cependant qu'au niveau collectif les possibilités offertes aux élèves pour faire des études primaires complètes n'existent souvent pas (8). La progression moyenne des effectifs, établie sur une période donnée, rend compte, surtout au niveau primaire où la scolarité est souvent obligatoire et indifférenciée, des capacités d'accueil, de la carte scolaire, selon l'expression utilisée en France. »

Or, la carte scolaire est l'élément essentiel de la planification, donc d'une politique; elle doit permettre « d'organiser l'offre d'éducation de manière à satisfaire les « besoins » définis par le Plan » (9), de réaliser « l'égalisation géographique des conditions de l'offre par la création de capacités d'absorption égales et par une dispersion équitable des ressources humaines, matérielles et financières dans les différentes régions » (9).

l'hétérogénéité des réseaux scolaires

Ces conditions ne sont pas réunies dans d'innombrables pays du Tiers monde. Bon nombre de pays disposent de réseaux d'établissements extrêmement différents à la fois par leur capacité d'accueil et leur struc-

Tableau 2
PROGRESSION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE
PAR ANNÉES D'ÉTUDES (Cohortes apparentes)
dans différentes régions du monde

	% de l'effectif de 1 ^{re} année en 1970 atteignant la				
	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année	4 ^e année	5 ^e année
Afrique orientale					
Filles	100	80	72	67	54
Garçons	100	80	74	66	56
Afrique moyenne					
Filles	100	67	58	45	39
Garçons	100	71	64	53	49
Afrique septentrionale					
Filles	100	94	92	94	83
Garçons	100	95	94	98	89
Afrique occidentale					
Filles	100	83	79	69	61
Garçons	100	82	76	67	62
Antilles					
Filles	100	66	61	58	52
Garçons	100	61	53	50	44
Amérique centrale					
Filles	100	72	63	54	45
Garçons	100	68	61	54	47
Amérique du Sud tempérée					
Filles	100	83	78	73	68
Garçons	100	82	75	70	63
Amérique du Sud tropicale					
Filles	100	59	49	41	36
Garçons	100	59	45	40	36
Asie du Sud-Est					
Filles	100	83	75	64	49
Garçons	100	83	76	65	52
Asie du Sud (centrale)					
Filles	100	62	50	41	31
Garçons	100	65	55	49	39
Asie du Sud-Ouest					
Filles	100	88	83	78	72
Garçons	100	88	85	83	77

Source : Étude comparative de la scolarisation des filles et des garçons 1965-1975 à paraître à l'Office des statistiques de l'Unesco.

(6) I.E.D.E.S.-S.E.A.E., *Les rendements de l'enseignement du premier degré en Afrique francophone* par Isabelle Deblé, en collaboration, 5 tomes. I.E.D. E.S.-S.E.A.E., Coûts et rendement de l'enseignement du second degré dans quatre pays africains d'expression française, 1970, par Isabelle Deblé, Marc Botti, Huynh Cao Tri et autres collaborateurs, 5 volumes.

(8) Cf. Léo Goldstone, *L'enseignement primaire incomplet dans les pays en voie de développement*, in *Perspectives, revue trimestrielle de l'Unesco*, 1972, vol. II, n° 2, p. 257.

(9) Hallak Jacques, *La mise en place de politiques éducatives : rôle et méthodologie de la carte scolaire*, Édition/Fernand Nathan/Les Presses de l'Unesco, Bruxelles, Paris, 1976.

ture pédagogique, par leur modalités de fonctionnement, par leur localisation, qui détermine des aires de recrutement et une appartenance géographique et culturelle des élèves à des groupes sociaux, très différenciées.

Quelle est alors l'exacte portée de la vision macro-économique utilisée dans l'analyse du système d'enseignement ? Additionner l'ensemble des effectifs de 1^{re} année en 1975, le comparer à l'ensemble des inscriptions de 2^e année en 1976 et ainsi de suite, renseigne, cela est clair, sur la totalité de l'« offre » d'une année sur l'autre, sur une probabilité moyenne d'accéder du 1^{er} cours au cours suivant sans que les chances objectives de groupes spécifiés soient le moins du monde appréhendées. La démarche économique et politique « globalisante » occulte alors les approches sociologiques nécessaires à l'échelon régional ou individuel.

Nous donnerons comme exemple le cas du Brésil que nous avons analysé de façon relativement détaillée : 14 646 059 élèves sont inscrits au niveau primaire, répartis dans 26 états. Dans 9 de ces États plus de 40 % des effectifs (de 54,7 % à 41,9 % respectivement) bénéficient d'un enseignement dispensé dans des écoles fonctionnant dans une **seule salle de classe**. On pourrait penser que ces écoles pratiquent l'alternance et que plusieurs maîtres travaillent à tour de rôle, pour des groupes différents dans le même local ; en fait, on observe que 7 de ces mêmes États ne disposent, pour des effectifs équivalents, que d'un seul maître. Le calcul de la déperdition – quelle que soit la méthode utilisée – au niveau de l'État tout entier, ne rend pas compte de ces distorsions dans l'offre éducative. Pour l'ensemble du Brésil – 26 États fédérés ou territoires rappelons-le – le rapport des effectifs 2^e année 1972/1^{re} année 1971, est de 48,7 % (3 171 850 / 6 508 017), ce qui peut s'exprimer par la formule : moins d'un élève sur deux a des chances d'accéder en 2^e année ! Ou encore, la déperdition apparente est de 51,3 % et la déperdition réelle à ce niveau est de 60 %, 22,2 % de redoublement, 37,8 % d'abandon.

Peut-on transposer les résultats au niveau individuel ? Absolument pas. Du point de vue économique, on peut observer que 6 508 017 années-élèves en 1971 sont investies pour que seuls, soient promus, au bout d'un an, 2 609 067 élèves. Quel gaspillage, surtout si l'on souligne qu'il y avait déjà en 1971, 1 496 549 redoublants qui avaient bénéficié d'une année de scolarité au moins ! Il faut donc rectifier le calcul : pour la promotion en 2^e année observée, c'est un minimum (9) de 8 004 566 années-élèves qui ont été dépensées, ce qui revient à dire que dès le début du cycle scolaire, l'élève de 2^e année coûte 3 fois plus que les normes du système ne le prévoit. Si les économistes sont indignés, les enseignants sont atterrés et sceptiques à la fois : seul 4 élèves sur 10 progresseraient au rythme attendu ? Vérité et contrevérité à la fois. Au niveau global, l'analyse est irréfutable, au niveau d'un établissement ou d'une classe, elle n'est pas confirmée ; dans bon nombre de classes urbaines – les mieux connues – normes scolaires et scolarité effective coïncident ; dans la majorité des zones suburbaines ou rurales, on sait qu'il est impossible de les faire coïncider et on s'en accommode, puisque les conditions socio-économiques et culturelles des demandeurs comme des dispensateurs de l'offre éducative sont d'une déficience notablement connue.

la déperdition imposée aux élèves

On pressent donc qu'il est tentant d'aboutir à des conclusions douteuses en assimilant par exemple l'abandon d'un enfant de milieu rural à ses aptitudes personnelles, alors qu'il n'a sans doute aucune chance objective de trouver une place dans le réseau scolaire auquel il appartient. C'est pourquoi nous nous sommes élevés contre une interprétation de la déperdition qui en rejeterait les causes sur les élèves et leur milieu. On a pu, à une certaine époque dénoncer le « terrible et tragique déchet que représentent les très nombreux élèves qui, déli-

bérément ou contraints par un échec, abandonnent leurs études » (10) ou bien signaler « Ainsi voit-on ce paradoxe que dans certaines régions où seulement une moitié des enfants peut accéder à l'école, la moitié de cette moitié ne peut s'y habituer et se décourage dans le cours même du premier cycle » (11). Aujourd'hui les planificateurs savent, et les différentes conférences régionales des ministres de l'éducation l'ont admis, qu'il est très possible d'assurer la cohérence de la progression des effectifs, de cours en cours, avec une bonne organisation scolaire, se traduisant par un réseau de maîtres, de salles et de moyens d'enseignement adaptés au milieu où l'on plante l'entreprise éducative.

Remarquons que dans un pays comme la France, les grands établissements ne « se permettent pas l'abandon », qui économiquement n'est pas rentable ; ils sélectionnent à l'entrée et conduisent la totalité de l'effectif admis à la fin des études, avec un rang de sortie plus ou moins glorieux et parfois des redoublements : ils se donnent les moyens de mener ces scolarités à leur terme, le postulat étant que l'examen ou le concours d'entrée est prédictif de l'issue des études. Les pays industrialisés en instituant l'obligation scolaire se sont fixés des objectifs analogues et, à partir du moment où les moyens nécessaires à la généralisation de l'enseignement existent et sont mobilisés, ils peuvent intervenir dans la fixation des moments d'interruption d'études : au bout de 4 ans, 7 ans, 10 ans, selon les ressources disponibles et les objectifs du Plan, soit par rapport aux besoins d'emplois, soit en concertation constante avec la demande plus ou moins suscitée ou plus ou moins freinée des divers groupes sociaux.

le choix d'une politique d'effectifs

Mais choisir le bon « rendement quantitatif » de son système c'est également encourir le risque d'être

(10) Ph. H. Coombs, La crise mondiale de l'éducation. Paris, Presses Universitaires de France, 1968.

(11) Éd. Faure et al. Apprendre à être, Paris, Unesco-Fayard, 1972.

(9) En supposant que les élèves considérés n'aient redoublé qu'une fois.

débordé par le flux d'élèves terminant le cycle d'études. Augmenter les possibilités d'accueil à l'entrée, est la manière la plus aisée de satisfaire la demande sociale, lorsqu'elle s'exprime; améliorer en même temps le débit, c'est accomplir un effort d'une exceptionnelle ampleur, et l'on est souvent conduit à opter pour l'une ou l'autre des formules. C'est pourquoi les taux de déperdition calculés globalement se maintiennent élevés dans certains pays en voie de développement; c'est pourquoi il peut exister des États où le taux de scolarisation paraît satisfaisant, alors que les chances moyennes d'un élève d'achever ses études primaires sont réduites. Cette sélectivité au niveau initial est particulièrement injuste puisqu'elle n'est fondée que sur les inégalités d'infrastructure scolaire étroitement associées aux disparités dans l'aménagement économique et social et qu'elle frappe la majorité des élèves après une seule année d'école.

Tableau 3

Quelques taux d'abandons en première année par sexe et pour des années récentes

Pays	Année	Garçons	Filles
Bénin	1974	20,7	22,6
Tchad	1974	13,3	18,4
République Dominicaine	1969	23,0	23,2
Guatemala .	1968	23,6	25,1
Nicaragua .	1972	36,3	33,8
Brésil	1973	35,7	34,2
Colombie . .	1973	27,2	23,4
Équateur . .	1972	17,1	17,6
Inde	1969	22,9	24,9

Source : Banque des données de l'Unesco.

Aucun enseignant conscient de ses responsabilités n'accepterait de juger définitivement le destin scolaire d'un enfant après un essai aussi court. Outre ce souci d'équité et de morale, il y a contradiction flagrante entre le rôle assigné à l'école de transmettre un minimum de connaissances – en général savoir lire, écrire et compter – et l'impossibilité d'assumer ses fonctions à

laquelle elle est réduite. L'école génératrice d'analphabètes est un non-sens.

L'interruption d'études, si elle est mesurée d'une seule manière, revêt en fait de multiples formes qu'il faudrait pouvoir distinguer et analyser : on peut y être **contraint**, elle peut être plus ou moins **provoquée** par les pratiques pédagogiques ne prévoyant aucune mesure de soutien aux élèves handicapés, elle peut être **volontaire**. Les données dont on dispose habituellement sont imprécises, les enquêtes menées souvent peu rigoureuses et tendancieuses et des recherches sont à entreprendre pour disposer des moyens d'appréhender la réalité.

En conclusion, la nécessité s'impose de dissocier mesure des déperditions dans un État et analyse des comportements individuels de

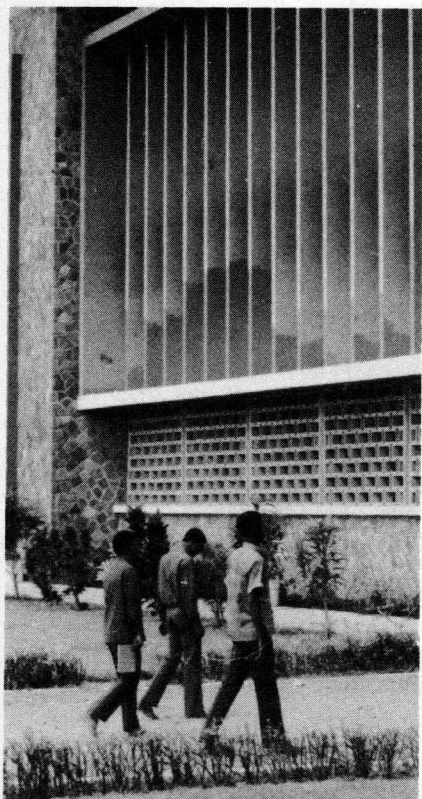
ses élèves. La confusion entre les deux approches doit être vigoureusement dénoncée.

Est-ce à dire qu'une bonne carte scolaire provoque la disparition de la déperdition d'effectifs ?

Il est très net que les efforts de planification depuis une vingtaine d'années ont amélioré et l'expansion de la scolarisation et la progression des effectifs. L'analyse économique appliquée à l'enseignement a rendu les responsables sensibles au pouvoir dont ils disposaient d'augmenter la productivité interne du système. On trouvera ci-dessous une comparaison des progressions d'effectifs dans l'enseignement primaire dans quelques États africains où l'on a pu comparer une moyenne calculée sur la période 1960-65 et une observation plus récente empruntée au tableau 1 précédent représentant fréquemment la période 1968-1973.

Tableau 4
COMPARAISON DES PROGRESSIONS D'EFFECTIFS
A DEUX PÉRIODES SUCCESSIVES
DANS QUELQUES ÉTATS AFRICAINS ET MALGACHE

Pays	Cours					
	1 ent	2 ent 1	3 ent 2	4 ent 3	5 ent 4	6 ent 5
Bénin	1 000 1 000	772 747	701 699	617 636	592 641	627 799
Cameroun	1 000 1 000	640 671	429 577	407 487	379 439	398 467
Congo	1 000 1 000	686 848	591 736	506 627	454 618	431 706
Côte-d'Ivoire	1 000 1 000	668 779	577 735	490 659	474 700	510 842
Gabon	1 000 1 000	480 513	432 449	360 361	336 344	418 424
Madagascar	1 000 1 000	660 620	515 533	417 424	231 265	227 270
Niger	1 000 1 000	882 895	728 788	607 648	550 605	527 655
Sénégal	1 000 1 000	987 964	881 897	808 819	766 778	843 934
Tchad	1 000 1 000	449 471	355 346	295 230	268 224	312 296
Togo	1 000 1 000	638 624	565 597	473 492	446 515	469 605
Haute-Volta	1 000 1 000	838 867	724 728	635 648	537 549	568 617



Il y a parfois une amélioration que l'on peut qualifier de spectaculaire quand on sait la difficulté de modifier en peu d'années la structure des effectifs inscrits. Les résultats, dont la Conférence des ministres d'éducation d'Asie tenue à Singapour en 1975 fait état, montrent que certains pays ont résolu le problème préoccupant de la déperdition.

les limites de la carte scolaire

Mais il est évident que l'existence de structures d'accueil satisfaisantes pour un cycle d'études déterminé ne résout pas deux catégories de problèmes : d'une part le passage d'un cycle à un autre, que l'on peut vouloir sélectif lorsqu'on n'a pas les moyens d'assurer une scolarité prolongée à un trop grand nombre d'élèves, d'autre part le redoublement qui peut être plus ou moins institutionnalisé selon que l'on élève ou que l'on abaisse le « niveau » qui doit permettre de progresser dans la filière scolaire. Il est des systèmes rigides qui cherchent à imposer une norme établie en général par des pédagogues, et des

systèmes plus souples où le redoublement est rare et les parcours individualisés et diversifiés. Il n'est pas dans notre propos, d'analyser ces différentes conceptions de l'enseignement, mais simplement de montrer combien la déperdition est pour les responsables de l'enseignement un problème d'ordre politique et social.

La forme de redoublement très connue des planificateurs qui affecte les classes terminales de cycles d'études lorsque l'accès au cycle supérieur est limité est un des phénomènes indépendant le plus souvent des aptitudes de l'élève et qui est provoqué par le « numérus clausus ». Rappelons qu'au niveau de la macro-analyse, ce n'est pas librement que jouent la survie des effectifs, leur progression, leur sortie ou leur redoublement. Dans les contraintes d'un système plus ou moins coordonné, plus ou moins centralisé, mais en fait plus ou moins délibérément déterminé, le filtrage des élèves se fait selon des mécanismes divers qu'on ne maîtrise pas encore totalement, bien que les études sans cesse plus rigoureuses des facteurs de la réussite scolaire éclairent le poids considérable de l'environnement culturel et économique de l'élève, qui fait qu'un milieu est plus ou moins propice à ses performances.

Nous ne voudrions pas conclure en laissant l'impression que le rôle d'une des techniques de la planification – en l'occurrence la carte scolaire – et de la planification elle-même, est un facteur déterminant du changement social. Nous ne faisons pas nôtres les positions qui assignent à l'école des fonctions de réduction de la pauvreté, de l'injustice ou de l'oppression politique pour pouvoir les réfuter avec d'autant plus d'aisance qu'elles sont biaisées au départ. Soyons modestes ; à l'examiner de près le problème de la déperdition d'effectifs comme dysfonctionnement du système scolaire est en grande partie soluble, mais il faut se garder de l'identifier avec la question de l'accès à l'enseignement ou des inégalités de réussite.

Isabelle Deblé,
*chargée de la direction
de la recherche à l'Ides à Paris I.*

les stratégies d'intégration des systèmes économiques et scolaires dans les pays africains

