

Introduction

Marc Pilon

Est-il encore besoin de s'interroger sur les interrelations entre population, éducation¹ et développement, et plus précisément sur le rôle crucial qu'y joue l'éducation; rôle qui semble une évidence, aller de soi ? Un des rapports de synthèse publiés à l'occasion de la 36^e session de la Commission de la population et du développement de l'ONU, tenue en 2003, et qui portait sur ce thème, rappelle que « la communauté internationale a explicitement reconnu que l'éducation, en particulier l'enseignement primaire, est indispensable au progrès social et démographique, à un développement économique durable et à l'égalité des sexes »². Lors de cette session tous les pays représentés, du Nord comme du Sud, ont insisté dans leur déclaration sur l'importance de l'éducation, perçue comme le facteur-clé du changement, dans tous les domaines. Pour les pays du Sud, et particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne, faiblement scolarisés cette attente vis-à-vis de l'éducation a pris une importance accrue depuis la tenue de la Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (EPT) à Jomtien (Thaïlande) en 1990, conférence dont l'objectif fut repris par le Plan d'action de la Conférence internationale sur la population et le développement (CIPD) en 1994, puis par le Sommet du Millénaire en 2000³.

En écho à la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, le texte fondateur de l'Education Pour Tous (EPT, adopté en 1990) réaffirme dans son préambule que « l'éducation est un droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier » ; son cadre d'action vise à « répondre aux besoins éducatifs fondamentaux », dans une vision élargie de l'éducation. Le *Rapport de suivi sur l'EPT dans le monde 2002* reprend la même philosophie de l'éducation, la déclinant en premier lieu en tant que droit de l'être humain, tout en

¹ Il s'agit ici de l'éducation « scolaire », à savoir celle transmise à travers les institutions éducatives, formelles et non formelles (l'école et l'alphabétisation), et non l'éducation assurée traditionnellement par la famille et les communautés.

² Nations unies, 2003 – *Population, éducation et développement. Rapport concis*, Département des Affaires économiques et sociales, Division de la population, New York, 59p.

³ L'échéance initialement fixée à l'an 2000 fut reportée à 2015 lors du Forum de Dakar en 2000, au vu de l'insuffisance des progrès accomplis.

rappelant l'évolution du concept de développement humain en vue de « corriger l'accent mis trop exclusivement sur la croissance par habitant comme indicateur central du succès des politiques de développement ». Dans le même temps, force est de constater que l'approche qui prédomine et conditionne la définition ainsi que la mise en œuvre des politiques éducatives repose avant tout sur une conception utilitariste et économiciste de l'éducation⁴. Une conception qui semble découler d'une vision standardisée, atemporelle, mécanique et *a priori* positive du rôle joué par l'éducation, comme si cette dernière avait toujours eu (depuis son apparition) la même finalité, et produisait partout et en tout temps les mêmes effets. Ces discours, faisant aujourd'hui de l'éducation un facteur-clé du changement démographique et du développement, se réfèrent implicitement à l'idée selon laquelle il s'agirait en fait de reproduire l'expérience passée des pays « développés ». C'est oublier que le modèle occidental de l'institution scolaire est daté historiquement – à la fin du XIX^e siècle – et que son développement fut largement impulsé par l'expansion du capitalisme industriel nécessitant une main-d'œuvre plus qualifiée ; que la baisse de la fécondité en Europe, par exemple, précéda l'apparition de l'école, et ne fut donc pas un effet de l'accroissement du niveau d'éducation des femmes. C'est aussi oublier que l'école coloniale n'avait pas pour objectif l'épanouissement individuel des colonisés ; il s'agissait avant tout de former des agents intermédiaires, en nombre restreint, afin d'accroître l'efficacité de l'administration et des entreprises coloniales, d'améliorer la rentabilité des colonies au profit de la métropole. Dans les différentes régions du monde, le classement des pays selon leur niveau de scolarisation (et pour les différents niveaux d'enseignement) ne permet assurément pas de conclure que les plus scolarisés sont aussi les plus avancés en termes de progrès humain, notamment sur le plan politique et des droits de l'homme⁵. Une question centrale, demeure bien celle de l'usage qui est fait des savoirs acquis, comme Amartya Sen (prix Nobel d'économie) le rappelait opportunément en 2003⁶ : « *Even though it is absolutely right to see education as an empowering development, we must also pay attention to the impact of education on our value systems (...). We have to try to make sure that rather than broadening human beings, schools do not end up imprisoning people in little inflexible boxes that serve as bunkers of belligerence* ».

Toutes ces observations revêtent une dimension particulière en Afrique subsaharienne, du fait notamment des difficultés de développement, de la forte croissance démographique et plus particulièrement de la population scolarisable, de l'importance du travail des enfants, de l'ampleur du VIH/Sida et de la permanence des conflits dans certaines régions.

Les données politico-historiques, la défaillance des Etats, la crise économique des années 1980 et les Plans d'ajustement structurel, les conditions du processus de mondialisation, la multiplication des situations de conflits armés et la pandémie du

⁴ C'est-à-dire éduquer les femmes pour faire baisser la fécondité, éduquer les individus pour être plus productifs, etc.

⁵ Une observation qui pourrait s'appliquer à d'autres régions du monde...

⁶ Lors de sa conférence intitulée « *The reach of schooling* », donnée au cours de la 36^e session de la Commission de la population et du développement de l'ONU.

Sida ont pesé et continuent de peser très lourdement sur les possibilités de développement en Afrique subsaharienne. Si, en moyenne, des progrès ont été accomplis en regard des objectifs de développement du Millénaire, le PNUD relève, dans son *Rapport mondial sur le développement humain* de 2002, qu'« au rythme actuel, 33 pays, totalisant plus d'un quart de la population mondiale, auront concrétisé moins de la moitié des objectifs en 2015 ». La plupart de ces pays se situent en Afrique subsaharienne où « le développement humain est en recul depuis plusieurs années » : « 20 pays d'Afrique subsaharienne, qui rassemblent plus de la moitié des habitants de cette région, sont aujourd'hui plus pauvres qu'en 1990, et 23 sont plus pauvres qu'en 1975 ». L'évolution est telle que les programmes pour le développement ont fait place aux programmes de lutte contre la pauvreté... Alors que la richesse mondiale ne cesse de croître, les inégalités entre les pays du Nord et ceux du Sud (ainsi qu'au sein des pays) s'accroissent dans le même temps.

Si la croissance de la population mondiale s'inscrit désormais dans une tendance à la baisse, cette évolution démographique globale cache de fortes disparités régionales au sein des pays du Sud. Largement entamée, voire achevée dans de nombreux pays d'Amérique latine et d'Asie, la transition de la fécondité demeure plus hésitante en Afrique subsaharienne ; elle a démarré dans certains pays, et reste un phénomène essentiellement urbain. On y observe les plus fortes hausses de population scolarisable dans le primaire (qui est passée de 82 millions en 1990 à 106 millions en 2000), et malgré un ralentissement de son rythme de croissance elle devrait atteindre près de 140 millions en 2015. L'Afrique subsaharienne s'avère aussi la région où le rapport de dépendance⁷ est le plus élevé et va le moins diminuer dans les années à venir.

Selon le BIT, dans le monde en l'an 2000, 211 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans (soit 18 % des enfants de ce groupe d'âges) étaient engagés dans une activité économique « à proscrire », et 352 millions (23 %) si l'on considère le groupe d'âges 5-17 ans. Si, en termes d'effectifs, les régions Asie et Pacifique viennent en tête (avec 60 % du total des 5-14 ans), en termes relatifs, c'est l'Afrique subsaharienne qui occupe le premier rang avec la plus forte proportion d'enfants de 5-14 ans économiquement actifs (29 %) et où l'activité économique des enfants est la plus précoce (24 % des 5-9 ans). Pauvreté et vulnérabilité contribuent de plus en plus à une mise au travail des enfants, souvent requise pour la survie des ménages, et qui devient, parfois même, une condition de leur scolarisation. Le plus souvent, cette mise au travail rend très difficile, voire impossible, l'envoi et le maintien à l'école.

La pandémie de Sida frappe très durement l'Afrique subsaharienne, qui comptabilise les trois quarts des personnes infectées par le VIH, environ 80 % des décès et autour de 90 % des orphelins du Sida. Comme le titrait un article du journal *Le Monde*, « En Afrique, le Sida tue l'éducation »⁸, qui est affectée tant du côté de l'offre que de la demande scolaires. Il est à craindre, au moins pour les pays les plus concernés, que son ampleur ne remette carrément en cause la possibilité d'atteindre les objectifs de l'EPT.

⁷ Rapport de la population de moins de 15 ans et de 60 ans et plus à la population des 15-59 ans.

⁸ Article du journal *Le Monde* du 11/07/2002.

Depuis les indépendances, et plus particulièrement depuis les années 90, rares sont les pays africains qui n'ont pas connu de violences, un conflit armé ou une guerre ; depuis 1989, en Afrique subsaharienne, l'armée est intervenue dans près d'un quart des pays. Le bilan des processus de démocratisation s'avère plutôt mitigé : des espaces de liberté ont vu le jour, mais nombre de « nouveaux » régimes n'ont que les apparences de la démocratie. Si les guerres entre pays se font plus rares, le nombre de guerres civiles a en revanche sensiblement crû ; au cours des années 1990, l'effectif des réfugiés et déplacés a augmenté de 50 %. Selon les contextes, l'éducation peut se révéler à la fois victime, cause ou vecteur des différentes formes de violences et de conflits armés.

Dans ces conditions en matière d'éducation, le diagnostic s'avère mitigé. Face à l'objectif d'une Education Pour Tous en l'an 2000, fixé en 1990 à Jomtien par la communauté internationale, les conclusions du *Rapport de suivi de l'EPT 2002* sont claires : « les progrès accomplis dans la poursuite des objectifs de l'EPT sont insuffisants : le monde n'est pas en bonne voie pour réaliser l'EPT d'ici 2015 » ; ainsi, « un tiers de la population mondiale vit dans des pays où la réalisation des objectifs de l'EPT reste un rêve plutôt qu'une proposition réaliste ». Les pays concernés se trouvent essentiellement en Asie du Sud et de l'Ouest, dans les Etats arabes, en Afrique du Nord et en Afrique subsaharienne ; sur les 21 pays de cette dernière région pour lesquels existent des statistiques, 14 sont soit très en retard soit en régression.

Quasiment tous les indicateurs connaissent en Afrique subsaharienne les valeurs les plus critiques (voir l'annexe statistique), qu'il s'agisse des taux bruts et nets de scolarisation, de la proportion d'élèves en dehors de la tranche d'âges officielle, des taux de redoublement, de l'espérance de vie scolaire, des indicateurs de rendement scolaire, du nombre d'élèves par maître ; les disparités spatiales et selon le genre y demeurent très marquées. Le même constat vaut pour l'a(na)lphabétisme. Dans nombre de pays, la situation dans l'enseignement primaire est telle qu'un enfant entrant à l'école présente un risque de sortie du système (par abandon, échec ou exclusion) plus élevé que la chance de réussite, à savoir atteindre la fin du primaire ou encore obtenir la certification. Avec des systèmes éducatifs aussi peu performants, du seul point de vue de l'acquisition des connaissances fondamentales de base, quel sens pourra alors avoir la scolarisation universelle dans le primaire, alors que les attentes sont si grandes en termes d'impact sur le développement ? Sans une amélioration sensible de la qualité de l'enseignement, une croissance accélérée des effectifs scolarisés risque de s'accompagner d'un accroissement similaire, voire parfois plus important, des effectifs de déscolarisés et de mal scolarisés.

Certes, les situations nationales sont très variables. Mais, globalement, l'évolution passée et en cours de l'Afrique subsaharienne n'incite guère à se réjouir. Alors que depuis Jomtien la priorité est d'abord donnée à l'accroissement (le plus rapidement possible) des niveaux de scolarisation, et que l'éducation (scolaire) est affichée dans les discours officiels comme « la » solution aux « problèmes » de population et de développement, il apparaît utile et opportun de s'interroger sur ce triptyque « population, éducation et développement », sur les conditions de réalisation de

l'Éducation Pour Tous, et sur la(les) finalité(s) de l'éducation. L'interrogation n'est pas nouvelle. Depuis les indépendances, elle a suscité de nombreuses recherches, réunions d'experts et conférences internationales. Trois types d'approche s'en dégagent : (1) la question des effets de l'éducation sur la population, surtout abordée par les démographes⁹ et qui prévaut fréquemment dans les instances internationales¹⁰ ; (2) l'étude des relations entre éducation et développement, et le plus souvent entre éducation et croissance, marquée par les travaux des économistes¹¹ ; (3) enfin, l'analyse des systèmes éducatifs, qui a souvent conduit à parler en termes de « crise de l'éducation »¹².

Issu pour partie d'un dossier préparé par le CEPED lors de la 36^e session de la Commission de la population et du développement de l'ONU, le présent ouvrage revient sur ces questions. Si certains chapitres dépassent le cadre de l'Afrique subsaharienne, toutefois, en regard de la situation actuelle, des enjeux et défis qui s'y posent, l'ouvrage concerne prioritairement cette région du monde. Sans prétendre à une quelconque exhaustivité sur une thématique aussi complexe, les dix chapitres qui suivent abordent divers aspects, certains encore peu traités, combinant exercices de synthèse (en termes d'état de la connaissance) et réflexions critiques, répartis en quatre parties : (1) population, éducation et développement : des relations multiples et complexes, (2) les politiques éducatives en question, (3) école et société : la famille au centre de rapports complexes et évolutifs, (4) l'éducation face au Sida, aux violences et aux conflits.

Population, éducation et développement : des relations multiples et complexes

L'étude des effets de l'éducation sur la variable population, en termes de changement dans les comportements démographiques (fécondité, nuptialité, mortalité, migration) fait l'objet d'une très abondante littérature. En dresser un bilan s'avère incontournable. De tout temps, dans toutes les sociétés, l'éducation a été et demeure un facteur de mobilité, de migration vers les villes notamment, et vers l'étranger. Déjà faiblement pourvus en ressources humaines qualifiées, les pays d'Afrique subsaharienne connaissent et subissent, depuis des années pour la plupart, le phénomène de l'exode des cerveaux qui affaiblit encore plus leur « capital humain » ; un phénomène dont l'ampleur justifie d'en rendre compte. Les relations

⁹ Cf. chapitre Y. Charbit et M. Kébé.

¹⁰ Citons, entre autres, un rapport issu d'une réunion d'experts organisée par l'Unesco en 1971 « Population – éducation – développement en Afrique au Sud du Sahara », et plus récemment le rapport de synthèse des Nations unies issu de la 36^e session de la Commission population – développement en 2003 (référence en note 2).

¹¹ Cf. chapitre N. Henaff.

¹² A près de 30 ans d'intervalle, citons par exemple, l'ouvrage de P.H. Coombs « La crise mondiale de l'éducation » publié en 1968 ; et le numéro spécial de la revue *Afrique contemporaine* « Crises de l'éducation en Afrique » sous la direction de P. Hugon, en 1994.

entre éducation et développement ont de leur côté suscité de très nombreuses recherches en économie, dont il convient aussi de tenter un bilan critique.

Dans le premier chapitre, Yves Charbit et Mababou Kébé dressent l'état des connaissances concernant l'influence de l'éducation sur la dynamique démographique, plus particulièrement sur la fécondité et la mortalité, après avoir rappelé quelques traits principaux de l'impact des variables démographiques (croissance et répartition spatiale de la population) sur l'éducation. A propos de l'éducation comme moteur du changement des mentalités et d'adoption de nouveaux comportements démographiques, les résultats se révèlent globalement convergents : l'éducation, féminine surtout, contribue à une nuptialité plus tardive, à une réduction de la fécondité et de la mortalité (infanto-juvénile et maternelle) ; plus les femmes sont instruites, plus elles se marient tard, moins elles ont d'enfants, mieux elles les soignent et se soignent elles-mêmes, etc. Mais il reste à expliquer les mécanismes par lesquels l'éducation influe sur les comportements démographiques. La relation est rarement directe et il n'est pas facile d'isoler avec certitude l'effet propre de l'éducation. En effet, elle interfère en permanence avec d'autres phénomènes tels que l'urbanisation, la modernisation, les politiques menées, etc. Et que traduit réellement le niveau d'éducation des femmes ? Comment faire la distinction entre l'effet des connaissances acquises dans le cadre de la scolarité, de celles acquises ailleurs et après... ? Des questions qui n'ont pas encore reçu de réponses définitives. Il est également connu que pour avoir un effet significatif et durable, l'éducation (scolaire) doit avoir été suffisamment longue et de « bonne qualité », sans quoi elle peut même induire un effet contraire.

Dans le deuxième chapitre, Anne-Marie Gaillard et Jacques Gaillard s'intéressent au phénomène spécifique de la fuite des cerveaux – des personnes les plus hautement qualifiées –, et à ses conséquences sur le développement en Afrique. Les auteurs relèvent en premier lieu les difficultés rencontrées sur les plans conceptuels et méthodologiques, au niveau de la définition des « migrants hautement qualifiés » et de la mesure de leurs migrations. Après une synthèse des données existantes, ils passent en revue les différentes causes (internes et externes) de l'exode des cerveaux, puis les mesures prises ou envisagées pour lutter contre ce phénomène, en s'interrogeant notamment sur le rôle que peuvent jouer les diasporas scientifiques et techniques. Enfin, face au défi que pose cet exode au continent africain dans le contexte de la mondialisation, la nécessité d'un renforcement des capacités scientifiques et techniques africaines devrait, selon les auteurs, conduire à repenser les politiques de coopération pour le développement.

Nolwen Henaff, quant à elle, pose un regard critique sur les apports de la recherche en économie quant à la relation entre éducation et développement. Cet exercice l'amène logiquement à revenir, tout d'abord, sur la difficile question de la définition des concepts de développement et de pauvreté, mais aussi sur ce que l'on entend par éducation. La synthèse des vérifications empiriques des principales théories économiques (du capital humain au développement humain), bien que révélant des résultats souvent contradictoires, montre que prédomine largement l'idée selon laquelle « il existe entre éducation et développement un sens de causalité, et la relation observée historiquement est reproductible. A partir de là, l'éducation

acquiert un statut d'instrument dans les politiques de croissance, de développement, et de sortie de la pauvreté ». Ce poids théorique assigné à l'éducation apparaît récemment, à la fin de la décennie 1990, et ce dans la conception et la mise en œuvre des politiques macroéconomiques que concrétisent les Programmes de Réduction de la Pauvreté. Se pose dès lors une série de questions en termes de choix de politiques : celle de l'importance dévolue aux différents niveaux d'enseignement, sur la base du calcul des taux de rendement, qui s'est traduite par la priorité accordée au primaire ; celle des modalités de financement et de la part du financement public ; et, en référence à ce dernier, la question du niveau de salaire des enseignants. Des réflexions qui introduisent la problématique des politiques éducatives.

Les politiques éducatives en question

Pour les Etats nouvellement indépendants, accroître sensiblement le niveau d'instruction de la population constituait une nécessité et un défi majeur ; la croyance alors prédominante en rapport avec le développement portait sur un effet levier de l'enseignement supérieur, qui devait être aidé prioritairement. Des facteurs de natures diverses vont ensuite sensiblement influencer sur le champ éducatif lui-même : la crise économique des années 1980 ; les Plans d'Ajustement Structurel ; l'échec des politiques de développement et les interrogations sur l'efficacité de l'aide ; la mise en cause de la responsabilité des pouvoirs en place et des élites dans les déficiences croissantes des systèmes éducatifs (avec l'émergence de la notion de « bonne gouvernance ») ; la nouvelle impulsion donnée en 1990 avec l'objectif de l'Education Pour Tous en l'an 2000 ; le processus de la mondialisation. Si l'aide internationale dans le domaine de l'éducation existe depuis les années 1960, la Conférence de Jomtien marque assurément un tournant, avec une implication croissante de la communauté internationale, et surtout des institutions multilatérales, tant dans la conception que dans la mise en œuvre des politiques éducatives.

Comme le montre Annie Vinokur, le contexte de mondialisation des économies constitue une nouvelle donne en matière d'éducation. Opérant selon le même système de pensée, la Banque mondiale, l'OMC, l'OCDE et l'Union européenne contribuent à l'instauration de ce que certains dénomment « un nouvel ordre éducatif mondial », qui s'impose tant aux pays du Nord que du Sud mais selon des intensités et des schémas différents. En référence à la notion de gouvernance et à l'idée d'une responsabilisation (financière) plus grande des individus et de leurs familles, premiers bénéficiaires du service éducatif reçu, on assiste à une redéfinition du rôle de l'Etat (en fait dans le sens d'un affaiblissement) et à une multiplication des acteurs qui entraîne des nouvelles configurations et des partenariats complexes, posant le problème à la fois du contrôle de l'usage des fonds publics et du pilotage même des systèmes éducatifs. Selon l'auteur, la traditionnelle opposition entre « public » et « privé » en matière scolaire cèderait la place à une « hybridation éducative », manifestation d'une recomposition profonde

des acteurs et des rapports de pouvoir au sein d'un espace économique et éducatif mondialisé. Dès lors, la compétition internationale risque de se situer de plus en plus au niveau des « territoires », à travers leurs capacités à proposer une main-d'œuvre adéquate, suffisamment éduquée mais peu exigeante et qui coûte le moins possible aux Etats, et émerge un véritable « marché » de l'éducation. Les pays d'Afrique subsaharienne, quasiment inexistant dans le domaine de la production de services éducatifs, vont, selon l'auteur, constituer un marché potentiel conséquent pour les industries de l'enseignement, mais avec le risque d'une nouvelle exclusion pour les plus pauvres. Et ce, alors même que l'universalisation de l'acquisition des connaissances de base, à travers l'objectif de l'Education Pour Tous, se heurte au double problème du coût et du financement.

Jean Bourdon aborde cette question du coût et du financement de l'éducation en s'inscrivant dans le cadre global des approches préconisées par la communauté internationale, notamment par la Banque mondiale, qui tendent de plus en plus à s'imposer. Si le financement de l'éducation est une nécessité reconnue par tous, il se fait sous contraintes et implique des choix : arbitrages entre le secteur éducatif et les autres secteurs (santé, agriculture, défense, etc.), et entre les différents niveaux d'enseignement, question du coût de la fonction enseignante jugé trop élevé, etc. Sur cette question de l'efficacité des financements, les données disponibles montrent clairement qu'il n'existe pas de lien apparent entre l'allocation à l'éducation et la qualité des apprentissages acquis. L'exposé de l'approche normative de la Banque mondiale, qui repose sur un classement des pays selon leur niveau de « performance » résultant des valeurs combinées du taux brut de scolarisation et du taux d'achèvement du primaire, révèle les orientations de politique éducative préconisées. La question du rôle des acteurs est aussi posée : quel rôle pour l'Etat ? Quelle place pour le secteur privé ? Quels types de partenariats ? L'auteur rappelle que « la forme préconisée serait une organisation éducative centrée sur la société civile où le rôle de l'Etat serait d'émettre des normes et programmes sur le système éducatif, plus que de produire la totalité du service d'éducation ». Malgré des financements en augmentation, notamment ceux de la communauté internationale, la préoccupation majeure exprimée par les experts de la Banque mondiale demeure la réduction des coûts qui devrait passer par une révision structurelle du statut et du niveau de salaire des enseignants, mais avec des risques avérés de détérioration de leur situation et de dévalorisation de leur statut. Sur ce point, comme sur bien d'autres, les travaux de recherche et d'évaluation, rigoureux et fiables, demeurent insuffisants.

En écho aux nombreuses questions soulevées dans les chapitres précédents et en référence à l'objectif de l'Education Pour Tous, Jean-Yves Martin s'interroge, quant à lui, d'une part sur l'autonomie et la pertinence des politiques éducatives nationales, d'autre part sur les finalités de l'éducation et les implications pour les politiques d'aide. Il rappelle l'origine coloniale des systèmes éducatifs actuels, particulièrement dans les pays d'Afrique subsaharienne, qui « ne s'enracine ni dans leur histoire propre ni dans leur construction culturelle spécifique », et demeure donc de nature totalement importée tant au niveau de ses structures que de ses finalités. Face à des Etats de création récente, sous l'emprise de régimes souvent dépourvus de légitimité politique réelle et davantage enclins à la prédation que

préoccupés par le développement, la multiplication des acteurs, avec une implication croissante de la communauté internationale, concourt assurément à un affaiblissement du rôle des Etats, à une perte d'autonomie de leurs politiques éducatives. Alors que conformément aux textes fondateurs de l'EPT, toute éducation nationale devrait se nourrir de la diversité des sociétés qui la constituent, condition fondamentale de sa pertinence, l'auteur souligne la quasi-absence de prise en compte des savoirs locaux, la faible capacité d'adaptation de l'offre et des rythmes scolaires aux spécificités et contraintes du milieu. Si l'on convient enfin qu'une politique éducative devrait s'inscrire dans un projet global de société, où le savoir est outil d'émancipation et non de domination, et où la finalité de l'école ne saurait être au service de la seule rationalité économique, les politiques d'aide devraient alors tenir compte de ces différentes dimensions. Mais cela ne pourra réussir sans une meilleure compréhension des rapports entre Etat, école et sociétés, et une contextualisation des conditions de la scolarisation.

Ecole et société : la famille au centre de rapports complexes et évolutifs

La question de la place et du rôle de la famille dans le développement de l'éducation scolaire n'a pas encore retenu toute l'attention qu'elle mérite, tant de la part des décideurs et des bailleurs de fonds que des chercheurs eux-mêmes (surtout dans les pays francophones). En raison d'une idéologie scolaire demeurant axée sur l'offre, les familles sont perçues avant tout comme des « consommatrices » des services éducatifs ; la « demande d'éducation » reste appréhendée essentiellement en termes de poids démographique (de la population scolarisable). Trop peu d'attention a été accordée à la compréhension des rapports entre familles et école, des représentations de l'école au sein des sociétés, des conditions de la scolarité et des logiques de scolarisation (ou de non scolarisation), et notamment des rapports entre école et travail des enfants.

Alors que la Conférence de Jomtien avait établi que l'EPT relevait d'une « responsabilité sociale » qui devait engager tous les acteurs et nécessiter un partenariat, Marie-France Lange constate en fait « l'exclusion » des familles (parents et élèves) de ce partenariat. Son analyse de l'évolution des représentations de l'école et des pratiques de scolarisation des familles en Afrique subsaharienne montre combien les relations entre les familles et l'école sont étroites et complexes. La reprise de la scolarisation après la période de « refus de l'école », au début des années 1980, a traduit une diversification des attentes de l'école, renforçant son institutionnalisation au sein de la société : l'école ne conduit plus automatiquement à un emploi protégé dans la fonction publique, mais le savoir scolaire demeure un atout majeur pour l'accès à l'emploi et, dans un contexte d'ouverture politique, il représente un nouvel enjeu. L'auteur définit la « demande sociale d'éducation » comme le produit d'un ensemble de facteurs : scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux et culturels ; cette demande génère des

stratégies de scolarisation ou de non scolarisation très variées. Alors que les conditions de la scolarité s'avèrent souvent bien difficiles, tant pour les familles que pour les élèves le « droit à l'Éducation Pour Tous » soulève bien des questions. Ainsi, selon Marie-France Lange, « vouloir promouvoir le droit à l'école ou à l'éducation sans prendre en compte tous les manquements aux autres droits risque de ne pas engendrer l'adhésion populaire présumée et/ou souhaitée ». Au sein de la société, l'école et le savoir scolaire représentent des enjeux différents selon les groupes sociaux, qui peuvent s'avérer contradictoires et/ou conflictuels. Il conviendrait donc d'être plus attentif aux diverses initiatives prises par les communautés en matière d'éducation.

Jean-François Kobiané montre, quant à lui, combien les rapports entre école et travail des enfants, qui sont souvent au cœur des pratiques familiales de scolarisation, sont complexes, parfois ambivalents, mais insuffisamment étudiés. La définition même du « travail des enfants » et sa mesure posent problème, avec la délicate question de savoir à partir de quand ou pour quel type d'activité il cesse d'être socialisant et bénéfique pour l'enfant, et devient ou s'avère dangereux et compromet sa scolarisation. Ses fondements tiennent à la fois de facteurs socioculturels et économiques ; l'école elle-même peut aussi pousser des enfants vers le monde du travail en raison de la mauvaise qualité et de l'inefficacité du système éducatif, à travers les échecs, les abandons et les exclusions scolaires. Les recherches existantes mettent clairement en avant les effets négatifs du travail des enfants sur leur mise à l'école et leur parcours scolaire. Les jeunes filles, notamment à travers la pratique du confiage, font particulièrement les frais d'une division sexuelle du travail au sein des ménages qui se double d'une division des activités scolaires et domestiques entre filles, le travail des unes permettant la scolarisation des autres. Mieux comprendre les mécanismes qui sont à l'œuvre apparaît d'autant plus important que, sur fond de crise économique, le confiage d'enfants, surtout en direction des villes, devient sans doute plus proche du transfert de main-d'œuvre (allant parfois jusqu'à l'exploitation et le trafic) que d'une pratique de socialisation et/ou de scolarisation. Si la pauvreté devient un facteur croissant de mise au travail des enfants, dans certains contextes celle-ci se révèle paradoxalement la condition même de leur scolarisation ; ce qui met en lumière toute la difficulté des politiques visant l'élimination du travail des enfants.

L'éducation face au Sida, aux violences et aux conflits

La pandémie du Sida d'un côté, les contextes de violences et de conflits armés de l'autre, confèrent des dimensions spécifiques au défi et aux enjeux que représente l'éducation par rapport à la problématique du développement en Afrique subsaharienne. Comme évoqué précédemment, c'est la région du monde qui paie le plus lourd tribut au Sida, avec des conséquences particulièrement graves et préoccupantes dans le domaine de l'éducation, tant du côté des systèmes éducatifs

que des enfants et des familles. Dans ce contexte, assigner à l'école un rôle de premier plan dans la lutte contre le Sida apparaît de plus en plus comme une nécessité en vue de promouvoir de nouveaux comportements. Si le phénomène de la violence en milieu scolaire et les situations de conflits (allant jusqu'à la guerre) ne datent pas d'aujourd'hui sur le continent africain, ils semblent l'un et l'autre avoir pris une ampleur accrue au cours des dernières années. Les inégalités socio-économiques face à l'école, les échecs, les exclusions et l'affaiblissement des perspectives d'insertion socioprofessionnelle pour les diplômés sont autant de sources de frustrations diverses qui peuvent générer de la violence et faire de l'éducation un facteur – parmi bien d'autres – de conflit. Ici aussi, l'école est perçue comme pouvant jouer un rôle important dans la promotion d'une culture de paix.

Après avoir rappelé l'importance de la pandémie du Sida en Afrique subsaharienne, Yacouba Yaro, Erinna Adotévi-Dia et Denis Dougnon dressent un état des connaissances concernant son impact sur l'offre et la demande scolaires, tant en termes de quantité que de qualité. Le fonctionnement et l'efficacité des systèmes éducatifs s'avèrent fortement affectés en raison de la réduction du nombre d'enseignants qualifiés disponibles suite à leur décès et de la baisse de la productivité des enseignants atteints par la maladie. Cette situation, lourde de conséquences sur les besoins de recrutement et de formation de nouveaux enseignants, va nécessairement peser sur les ressources budgétaires des Etats et impliquer des réorientations de dépenses. Au niveau de la demande scolaire, l'impact est multiforme : d'un côté baisse de la population scolarisable et scolarisée (mais dont il serait cynique de se réjouir), de l'autre aggravation des conditions de scolarisation pour les élèves dont des parents sont malades ou sont décédés du Sida. Les auteurs montrent combien les « orphelins du Sida » constituent assurément la catégorie d'enfants la plus vulnérable face à l'éducation, tant en ce qui concerne leur accès à l'école que dans le déroulement de leur scolarité. L'examen des types de réponses apportées pour faire face aux conséquences du Sida sur l'éducation révèle le rôle central assigné à l'école, et notamment aux enseignants, dans les programmes de lutte contre le Sida ; il y va de la survie même de l'institution scolaire.

En ce qui concerne le triptyque « éducation, violences et conflits », l'état des connaissances effectué par Eric Lanoue montre tout d'abord que la littérature consacrée à ce thème en Afrique subsaharienne est récente, ayant pris un véritable essor depuis la chute du Mur de Berlin en 1989. Abondante, cette littérature se réfère essentiellement aux situations de conflits et provient surtout de sources institutionnelles, en réponse à des commandes d'agences d'aide internationale, de bailleurs de fonds et d'ONG ; les sciences sociales ont encore très peu investi cette thématique comme champ scientifique en tant que tel. Encore peu documentées, les violences « ordinaires » en milieu scolaire (y compris en situation de paix), qu'elles soient physiques, morales ou symboliques (châtiments corporels, abus sexuels, images négatives véhiculées par les enseignants et/ou les manuels scolaires, etc.) sont bien réelles et sans doute en progression. Que l'institution scolaire en soit la source ou simplement le lieu, ces violences scolaires trouvent leurs fondements au sein même des sociétés et dans le fonctionnement des Etats, pour partie en rapport avec les violences sociales et politiques subies hors des murs de l'école. La question du rôle des systèmes éducatifs dans la production de conflits s'avère

particulièrement complexe et délicate à trancher, tant les situations varient. La dimension de « l'éducation : victime des conflits » fait l'objet de deux approches politiques distinctes et divergentes : l'une urgentiste, l'autre analytique. Les programmes prônant « l'éducation en situation d'urgence », qui se veulent une réponse immédiate en temps de conflit, font l'objet d'une approche critique qui s'interroge sur la qualité de l'enseignement dispensé dans ce type de contexte et sur la responsabilité même de l'éducation, comme source de conflit. Enfin, faute de recherches spécifiques, la question reste posée du rôle et de l'impact réel des programmes d'« éducation à la paix », notamment comme aide à la résolution des conflits.

En guise de conclusion, nous formulons à la fin de cet ouvrage une série d'enseignements et de recommandations. Cependant, comme nous l'avons évoqué précédemment, ces dix chapitres ne sauraient prétendre avoir épuisé la question, fort complexe, des interrelations entre population, éducation et développement. Bien d'autres sujets, en effet, mériteraient d'être abordés : les défis et les enjeux de l'alphabétisation des adultes ; la place des enseignements supérieur, technique et professionnel ; la multiplication des rôles assignés à l'éducation (éducation en matière de population, à l'environnement, pour la paix, contre le Sida, etc.), etc. Face aux nombreux défis du développement en Afrique subsaharienne, l'ensemble des synthèses et réflexions proposées dans cet ouvrage montre à quel point l'éducation constitue un enjeu majeur, alors que la standardisation croissante des politiques éducatives et la prégnance d'une approche économiciste de l'éducation ignorent la diversité et les spécificités des contraintes et des contextes historiques, sociaux, culturels, économiques et démographiques.

Tableau 1 – Indicateurs d'éducation par grande région du monde (source : Unesco, Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005)

Indicateurs	Période	Sexe	Amérique du Nord et Europe occidentale	Europe centrale et orientale	Amérique latine et Caraïbes	Afrique subsaharienne	Etats arabes	Asie centrale	Asie de l'Est et Pacifique	Asie du Sud et de l'Ouest
Taux d'alphabétisme (15 ans et +) en %*	2000-04	M	99,1	98,7	90,1	70,1	73,1	99,6	94,9	70,9
		F	98,6	96,1	88,5	54,2	50,6	99,1	87,6	45,0
Taux brut de scolarisation (TBS) pré-primaire en %*	2001	M	87,1	62,1	67,4	6,0	19,7	22,4	48,9	25,8
		F	86,9	58,3	67,2	5,5	19,5	22,3	60,3	26,9
Espérance de vie scolaire (1)*	2001	M	15,4	12,7	12,7	7,6	10,6	11,5	11,3	9,5
		F	16,8	12,7	13,2	6,4	9,4	11,3	10,5	7,6
Taux net de scolarisation (TNS) primaire en en %*	2001	M	95,1	89,9	95,6	66,4	85,1	95,0	93,7	84,7
		F	95,7	87,7	95,9	59,2	76,9	93,2	93,6	73,0
Effectifs d'enfants non scolarisés (en millier)	2001	M	1 300,6	1 245,3	1 300,2	18 301,1	2 991,9	168,7	6 158,5	13 518,5
		F	1 085,1	1 442,8	1 168,1	21 990,2	4 449,5	221,8	5 834,7	22 289,2
Total des redoublants au primaire en %*	2001	M	-	1,1	7,4	20,5	8,9	0,3	-	5,9
		F	-	1,1	5,2	18,5	6,4	0,3	-	4,7
Taux de survie en dernière année en %*	2000	M	-	97,6	81,3	52,3	91,4	94,7	-	75,4
		F	-	98,8	80,4	64,0	928,0	94,8	-	80,8
Taux net de scolarisation au secondaire en %*	2001	M	88,8	83,4	61,9	23,1	57,7	84,8	-	-
		F	89,6	82,0	65,7	19,4	52,9	82,4	-	-
Rapport élèves/enseignant*	2001		14,0	17,0	21,0	44,0	22,0	19,0	25,0	40,0

(1) Nombre moyen d'années attendues dans l'enseignement formel

* Il s'agit de moyennes pondérées

Tableau 2 – Evaluation de la réalisation des objectifs de Dakar
(Unesco, 2002 – *Education for all. Is the world on track ?*
EFA Global Monitoring Report 2002 ; tableau 2.19, p.95)

Région	1. Fortes chances d'atteindre ou d'avoir atteint les objectifs	2. Progrès insuffisants	3. Risques sérieux de ne pas atteindre les objectifs	Total
Etats arabes et Afrique du Nord	Tunisie, Palestine, Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie 4	Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Egypte, Emirats Arabes Unis, Koweït, Mauritanie, Oman, Qatar, République arabe Syrienne 10	Djibouti, Irak, Liban, Maroc, Soudan 5	19
Asie Centrale	Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan 7			7
Europe centrale et orientale	Albanie, Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Roumanie 13	République fédérale de Yougoslavie, Turquie 2		15
Asie de l'Est et Pacifique	Australie, Fidji, Japon, Malaisie, Myanmar, Nouvelle-Zélande, Nioué, Philippines, République de Corée, Samoa, Thaïlande, Vanuatu, Vietnam 13	Chine, Indonésie, République démocratique populaire lao 3		16
Amérique latine et Caraïbes	Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine, Bahamas, Barbade, Belize, Bolivie, Brésil, Iles Caïmans, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Equateur, Guyana, Honduras, Mexique, Panama, Pérou, République dominicaine, Trinité et Tobago, Uruguay 22	Dominique, Grenade, Guatemala, Haïti, Jamaïque, Nicaragua, Paraguay, St. Kitts-et-Nevis, Venezuela, St. Vincent-et-les-Grenadines 10		32

Tableau 2 – Suite

Région	1. Fortes chances d'atteindre ou d'avoir atteint les objectifs	2. Progrès insuffisants	3. Risques sérieux de ne pas atteindre les objectifs	Total
Amérique du Nord et Europe occidentale	Belgique, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, Etats-Unis, France, Grèce, Irlande, Israël, Italie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse 17			17
Asie du Sud et de l'Ouest	Maldives 1	Bangladesh, Bhoutan, Iran (République islamique d'), Sri Lanka 4	Inde, Népal, Pakistan 3	8
Afrique subsaharienne	Congo, Gabon, Kenya, Rwanda, Seychelles, Zimbabwe 6	Afrique du Sud, Botswana, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Lesotho, Malawi, Maurice, Namibie, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Swaziland, Togo 14	Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Comores, Erythrée, Ethiopie, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Madagascar, Mali, Mozambique, Niger, Nigeria, République centrafricaine, Rép. Démocratique du Congo, Sénégal, Tchad, Zambie 20	40
Total général	83	43	28	154
Pourcentage de la population mondiale	32,4 %	35,8 %	26,8 %	95,0 %