

**36<sup>ème</sup> session  
de la**

**Commission de la population  
et du développement de l'ONU**

*New York*  
31 mars – 4 avril 2003

**Population, éducation et développement**



**La situation dans les pays du sud :**

Le cas de l'Afrique sub-saharienne

Synthèse des contributions  
de chercheurs français et francophones





## Avant-propos

Le présent document a été rédigé par Marc Pilon, chercheur à l'Institut de recherche pour le développement (IRD) à Ouagadougou, en liaison avec le Centre Population et Développement (CEPED<sup>\*</sup>). Il est une contribution de chercheurs français et francophones à la 36<sup>ème</sup> session (2003) de la Commission de la population et du développement de l'ONU, dont le thème de travail est « population, éducation et développement ». Pour établir le texte présenté ici, Marc Pilon s'est en effet appuyé sur un ensemble d'études rédigées par des experts du domaine de l'éducation dans les pays du Sud.

Cette synthèse s'efforce de mettre en évidence les interactions existant entre population, éducation et développement, ainsi que les principaux enjeux et défis pour les pays du Sud.

Les réalités fort différentes prévalant dans les pays du Sud, d'un continent à un autre, d'un pays à un autre ont incité les chercheurs français et francophones mobilisés pour cet exercice à se concentrer sur l'Afrique sub-saharienne, zone prioritaire de coopération de la France.

Les idées présentées dans ce document n'engagent que les auteurs.

---

\* Le Ceped est un Gis (groupement d'intérêt scientifique) composé des institutions françaises suivantes : l'Institut national des études démographiques (Ined), l'Institut de recherche pour le développement (IRD) et les Universités de Paris I, Paris V et Paris X. Il anime des réseaux en partenariat avec des institutions du Sud dans le champ « Population et développement ».

# Sommaire

---

## Introduction 5

## Éducation et population : des interactions multiples et complexes 6

### Quelles politiques éducatives pour quelle éducation ? 8

Entre affirmation du droit à l'éducation et logique du capital humain 8

L'implication croissante de la communauté internationale 9

Redéfinition du rôle de l'état et multiplication des acteurs 9

Ni public, ni privé : vers une « hybridation éducative » 10

La priorité éducative à l'épreuve des coûts et des financements 11

L'autonomie et la pertinence des politiques éducatives en question 13

### État, école et société : des rapports complexes 14

Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations 14

Travail et scolarisation des enfants 15

De l'activité économique au travail... 15

Travail et scolarisation 16

### L'impact du sida sur l'offre et la demande scolaires en Afrique subsaharienne 16

L'impact du sida sur les systèmes éducatifs 17

L'impact sur la demande scolaire 17

L'école au service de la lutte contre le sida, pour sa propre survie : quelles réponses ? 19

### Alphabétisation et éducation non formelle 20

Alphabétisme : problèmes de définition et de mesure 20

Les enjeux de l'alphabétisation 20

Une priorité insuffisamment reconnue dans les faits 21

### Enseignements et recommandations 22

### Annexe 25

### Sommaire des contributions détaillées 29

# Introduction

---

Marc Pilon \*

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 sub-saharienne ; 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 sub-saharienne s'avère aussi la région où le rapport de dépendance (entre les 0-14 ans et les 15-64 ans) est le plus élevé et va le moins diminué dans les années à venir.

Les données politico-historiques, la défaillance des États, 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 sida ont pesé et continuent de peser très lourdement sur les possibilités de développement dans les pays du Sud, particulièrement en Afrique. Les programmes pour le développement ont fait place à la lutte contre la pauvreté... 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 ». La pandémie de sida frappe durement l'Afrique, qui comptabilise les trois quarts des personnes infectées par le VIH. Sur le plan politique, 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 ; depuis 1989, en Afrique subsaharienne, l'armée est intervenue dans près d'un quart des pays. Par ailleurs, si les guerres entre pays se font plus rares, le nombre de guerres civiles a en revanche sensiblement cru (au cours des années 1990, l'effectif des réfugiés et déplacés a augmenté de 50 %). Alors que la richesse mondiale n'a cessé 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. Dans un monde dominé par l'idéologie libérale, la logique du marché, l'état des rapports de force (économique, politique et militaire) fait que les premiers imposent aux seconds des règles qu'ils ne respectent pas eux-mêmes. Dans les pays du Sud, et encore une fois, particulièrement en Afrique, l'exercice du pouvoir reste encore trop souvent marqué par une logique de prédation et non de développement, avec pour les pays les plus pauvres l'aide internationale faisant parfois figure de rente. Mais le poids de la dette restreint aussi fortement les ressources financières des pays.

En matière d'éducation, le diagnostic s'avère plutôt mitigé. En 1990 à Jomtien, à l'issue de la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous*, le *Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* s'était donné comme objectifs, entre autres, l'universalisation de l'éducation primaire, l'égalité des sexes et la réduction de moitié des taux d'analphabétisme

---

\* IRD (Institut de recherche pour le développement)

pour l'an 2000. Cette même année à Dakar, le *Forum mondial sur l'éducation* dut constater, en dépit des progrès réalisés, que *l'éducation pour tous (EPT)* était encore loin d'être atteinte pour beaucoup de pays, surtout en Afrique subsaharienne, et l'échéance fut reportée à 2015. 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 États 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 y connaissent 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. Si le niveau de salaire des enseignants fait débat, leurs conditions de vie et d'enseignement sont souvent déplorables. Dans nombre de pays, la situation dans l'enseignement primaire est telle qu'un enfant entrant à l'école est face à 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 terme d'impact sur le développement ?

La présente synthèse propose un état des connaissances sur le triptyque « population, éducation et développement » dans les pays du Sud, en privilégiant la situation de l'Afrique subsaharienne. Compte tenu des enjeux et des défis actuels auxquels font face les pays, et après avoir exposé les interactions entre éducation et population, l'accent est porté prioritairement sur la problématique de « l'éducation pour tous », à travers les points suivants : l'évolution des politiques éducatives, les finalités de l'éducation, les rapports entre famille et école, les rapports entre travail et scolarisation, l'impact du sida sur l'éducation, l'alphabétisation et l'éducation non formelle.

## **Éducation et population : des interactions multiples et complexes <sup>1</sup>**

Les interactions entre éducation et population, prise dans son acception démographique, sont multiples et complexes, parfois ambivalentes.

Pour les planificateurs de l'éducation, la dimension population est essentiellement appréhendée en terme de poids démographique de la « demande » d'éducation. La structure par âge à un moment donné, le niveau et le rythme de la croissance démographique déterminent l'importance et l'évolution de l'effectif des enfants en âge scolaire. Pour les pays du Sud, notamment d'Afrique subsaharienne, qui présentent déjà des populations jeunes et les taux de croissance démographique les plus élevés, et figurent généralement parmi les plus pauvres, il est évident que la contrainte démographique pèse lourdement sur les dynamiques de scolarisation ; l'augmentation des taux de scolarisation s'accompagne dans le même temps d'un accroissement des effectifs non scolarisés. Il serait faux et particulièrement cynique de

---

<sup>1</sup> Sur la base de la contribution de Yves CHARBIT et Mababou KEBE.

croire que la moindre croissance, voire la baisse de la population scolarisable qui vont survenir dans les pays fortement touchés par la pandémie du sida résoudront l'équation démographique.

La densité et la répartition spatiale de la population conditionnent aussi les possibilités d'expansion de l'offre éducative. Une connaissance aussi précise que possible de l'évolution de la population scolarisable est par ailleurs essentielle pour le calcul des taux de scolarisation. Dans les pays où, faute d'état civil suffisant, le calcul et le suivi des taux de scolarisation requièrent le recours aux projections de population sur la base des données de recensement. Il convient à ce propos de rappeler les limites de cet exercice, qui dépendent fortement de la qualité des données, et ne font qu'augmenter avec l'ancienneté des recensements de la population (au Togo, par exemple, les projections actuelles s'appuient sur le dernier recensement qui date de 1981...).

Dire que l'éducation constitue un moteur de changement des mentalités et d'adoption de nouveaux comportements démographiques semble aller de soi. Les nombreuses études menées sur cette question aboutissent à des résultats 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 par delà l'existence de corrélation statistique, 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. Car 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... ? A partir de quel niveau d'enseignement atteint et en fonction de quel contenu l'éducation est-elle susceptible d'induire des changements de comportements ? Autant de questions qui n'ont pas encore reçu de réponses définitives. Il est 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 : c'est notamment le cas, en matière de fécondité, des femmes insuffisamment et/ou mal instruites qui abandonnent certaines pratiques traditionnelles de régulation des naissances telles que une longue période d'allaitement au sein et d'abstinence post-partum, sans savoir les remplacer par de nouvelles pratiques contraceptives à même de leur conférer la maîtrise de leur fécondité.

De tout temps, dans toutes les sociétés, l'éducation a été, assurément à court et moyen terme, un facteur de mobilité, de migration vers les villes notamment. Les études existantes mettent en lumière l'effet de sélection induit par l'éducation dans les processus migratoires : les migrants ruraux vers les villes sont généralement plus instruits que ceux qui restent. Les tentatives de rapprocher l'école du milieu pour freiner l'exode rural s'avèrent dans l'ensemble peu concluantes. La situation la plus critique concerne les enfants qui ont quitté l'école (par abandon, échec, renvoi...) sans avoir acquis les connaissances de base : leur passage par l'école rend souvent difficile leur réinsertion dans la société villageoise, et candidats à une migration vers les villes, leurs perspectives d'avenir y sont restreintes... A une autre extrémité, une scolarisation poussée (jusqu'au niveau supérieur) peut conduire au phénomène d'exode des cerveaux, faute d'un environnement politique et économique favorable.

Le fait que l'éducation n'ait pas toujours les effets attendus et que les mécanismes par lesquels elle opère s'avèrent souvent complexes révèle une certaine autonomie par rapport aux volontés de l'instrumentaliser. Ainsi, pour nombre d'acteurs internationaux, l'augmentation de la scolarisation des filles procède davantage d'une vision utilitariste — sachant que les filles d'aujourd'hui seront les femmes, les mères de demain —, que d'une question éthique posée en terme de droit fondamental à l'éducation, qui implique de réduire les inégalités. Il convient donc de s'interroger sur les missions assignées à l'éducation, à travers les politiques menées dans les pays.

## **Quelles politiques éducatives pour quelle éducation<sup>2</sup> ?**

Au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, s'est produit la diffusion à l'échelle mondiale du modèle occidental de l'institution scolaire, lui-même daté historiquement et dont le développement, selon les économistes, fut largement impulsé par l'expansion du capitalisme industriel. La plupart des systèmes éducatifs d'aujourd'hui dans les pays du Sud, hérités de la colonisation dans leurs structures comme dans leurs finalités, ne s'inscrivent donc aucunement dans l'histoire propre des sociétés concernées ni ne se réfèrent à leur dimension culturelle spécifique. Le passage à l'indépendance ne s'est pas traduit par leur remise en cause ou leur redéfinition, y compris au niveau de la langue d'enseignement demeurée celle de l'ancien colonisateur ; seuls les quelques pays qui ont acquis leur indépendance par la guerre (comme l'Algérie et le Viêt-Nam) ont mis en place un système éducatif réellement national, mais avec des fortunes diverses. Pour les États nouvellement indépendants, accroître sensiblement le niveau d'instruction de la population constituait une nécessité mais aussi un défi majeur. Les effectifs scolaires ont connu une croissance soutenue jusqu'au début des années 1980. La coopération internationale, via notamment l'aide bilatérale, y a contribué, à la fois sur le plan financier et à travers l'assistance technique ; mais la croyance prédominante en rapport avec le développement portait sur un effet levier de l'enseignement supérieur, qui devait être aidé prioritairement. Des facteurs de nature divers sensiblement influé sur le champ éducatif lui-même : la crise économique des années 1980 ; les Plans d'Ajustement Structurel, qui en pénalisant les secteurs sociaux, se traduisirent par un ralentissement voire un recul de la scolarisation au primaire ; 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 contestation politique plus large de régimes souvent dictatoriaux et prédateurs ; le processus récent de la mondialisation, etc.

### **Entre affirmation du droit à l'éducation et logique du capital humain**

Donnant écho à la Déclaration universelle des droits de l'homme, la première conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue à Jomtien en 1990 à l'initiative de l'UNESCO, de l'UNICEF, du PNUD et de la Banque mondiale a réaffirmé dans son préambule que « l'éducation est un droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier » ; elle a aboutit à un Cadre d'action visant à « répondre aux besoins éducatifs fondamentaux », dans le cadre d'une vision élargie de l'éducation. Le récent « 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, et en rappelant l'évolution du concept de développement humain en vue de « corriger l'accent mis trop exclusivement sur la

---

<sup>2</sup> Sur la base des contributions de Annie VINOKUR, Jean-Yves MARTIN, et Jean BOURDON.

croissance par habitant comme indicateur central du succès des politiques de développement ».

Dans le même temps, force est de constater, tant au niveau des pays que de la communauté internationale, que l'approche qui prédomine et conditionne la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives repose avant tout sur une conception utilitariste de l'éducation, conformément à la théorie du capital humain, que renforce la vision actuellement libérale de la mondialisation. Pour les économistes, qui occupent une place prépondérante dans les grandes instances internationales, l'éducation constitue d'abord un facteur de croissance. Elle doit doter les individus des connaissances et des compétences nécessaires à leur insertion sur le marché du travail ; de ce point de vue, les décisions en matière d'éducation relèveraient de calculs individuels en terme d'espérance de gains liée au « retour sur investissement », à travers les emplois espérés. C'est ainsi en conformité avec cette approche que la communauté internationale, préoccupée par le maintien d'une forte croissance démographique dans les pays du Sud (en Afrique surtout) perçue comme un frein majeur au développement, a entre autre justifié la nécessité d'accroître la scolarisation, surtout celle des filles, l'éducation étant présentée comme un facteur clé pour la réduction de la fécondité.

### **L'implication croissante de la communauté internationale**

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, répondant pour partie à une sorte d'obligation morale d'atteindre l'éducation pour tous vis à vis des pays pauvres. Cette implication se manifeste de plusieurs manières. Ces institutions tirent leur force de leur statut politico-institutionnel, de leurs capacités d'expertise, de leur puissance et de leur politique de financement des pays pauvres, avec notamment la logique des conditionnalités de l'aide.

C'est en partie sous l'impulsion de la Banque mondiale, dont les études montraient que la rentabilité de l'enseignement primaire était plus élevée que celle des autres niveaux d'enseignement, que s'est imposée l'idée de privilégier le développement du niveau primaire, et au-delà de l'éducation de base, dans les pays du Sud. Accumulant depuis les années 1980 nombre d'études, de rapports, d'évaluations... la Banque mondiale joue incontestablement un rôle de chef de file au sein de la communauté internationale dans le domaine éducatif, tant en terme de production intellectuelle que d'appui à l'élaboration de politiques éducatives et de leur suivi. Opérant selon le même système de pensée, l'OMC, l'OCDE et l'Union Européenne contribuent avec la Banque à l'instauration de ce que certains dénomment « un nouvel ordre éducatif mondial », lié au processus actuel de mondialisation, et qui s'impose tant aux pays du Nord que du Sud mais selon des intensités et des schémas différents.

### **Redéfinition du rôle de l'état et multiplication des acteurs**

Le terme de redéfinition signifie en réalité un processus (inexorable ?) d'affaiblissement de l'État dans les pays pauvres, notamment sur le plan éducatif. La dénonciation à la fois interne et externe, d'une part d'un mauvais usage du pouvoir et d'autre part des dysfonctionnements réels de l'État, a conduit à une sorte de procès, de délégitimation de l'État en tant que tel. La notion de « gouvernance », issue du monde l'entreprise, a grandement servi ce discours. Une dimension complémentaire de nouveau modèle éducatif réside dans la logique d'une « responsabilisation » des individus et de leurs familles, premiers bénéficiaires du service

éducatif reçu, qui doit passer par leur plus grande participation aux dépenses d'éducation ; une logique qui devrait particulièrement s'appliquer aux niveaux d'enseignement secondaire et supérieur, tout en n'étant pas exclue pour le primaire.

Au nom d'une meilleure efficacité, notamment de l'aide, on cherche donc de plus en plus à encadrer, voire contourner l'État. La « société civile » à la fois nationale et internationale, dont les contours demeurent bien imprécis mais dont on force l'émergence au sein des pays du Sud, apparaît comme un interlocuteur (pluriel) à privilégier. La décentralisation constitue l'une des réponses proposées aux défaillances de l'État, en donnant davantage de pouvoirs et de moyens aux collectivités locales. La croissance du secteur privé procède aussi de cette logique d'ensemble. La meilleure efficacité supposée des écoles privées demande cependant à être vérifiée et à ce qu'en soient précisées les conditions et les conséquences ; les études portant sur l'évolution et le fonctionnement du secteur privé font cruellement défaut. La multiplication des acteurs entraîne des nouvelles configurations, des partenariats complexes qui posent le problème à la fois du contrôle de l'usage des fonds publics et du pilotage même des systèmes éducatifs.

### **Ni public, ni privé : vers une « hybridation éducative »**

Cette nouvelle donne éducative d'ensemble amène à se demander si la distinction classique entre secteurs public et privé demeure pertinente. Un premier constat réside dans la pauvreté, l'insuffisance des données statistiques pour appréhender cette distinction dans ses différentes dimensions. De surcroît, sur le plan juridique les critères de différenciation évoluent : au critère traditionnel de propriété d'un établissement se substitue celui du mode de gestion. La privatisation de l'éducation peut revêtir plusieurs formes : la gestion privée des écoles publiques, le financement public d'écoles privées, la sous-traitance à des privés de certains services, l'implication (choisie ou obligée) des parents dans le financement et la gestion de l'éducation de leurs enfants, la contractualisation des enseignants des écoles publiques, la commercialisation directe de services d'enseignement, etc. En milieu urbain, le développement des cours du soir et du soutien scolaire payant à domicile peuvent certes constituer un indice des dysfonctionnements de l'enseignement public, ou être présentés comme une alternative pour les exclus (dans le cas des cours du soir), mais ils procèdent aussi largement d'une démarche purement commerciale. Autant de situations qui génèrent plutôt une certaine confusion, qui amène à évoquer la notion d' « hybridation éducative » (proposée initialement dans la cadre de la Russie post-soviétique).

Le contexte de mondialisation des économies, dans lequel survient cette évolution des rapports entre secteurs public et privé va évidemment influencer sur l'éducation, tant du côté de la demande que de l'offre. Ainsi, 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 États. Émerge un véritable « marché » de l'éducation, dont l'expansion implique une libéralisation des échanges internationaux de services et une standardisation de ses produits, nécessaire aux économies d'échelle. Ces évolutions vont produire un double processus d'unification (via la généralisation de normes et standards éducatifs) et de différenciation (en fonction des spécificités de chaque pays) de l'espace éducatif mondial. Quasiment inexistant dans le domaine de la production de services éducatifs, les pays du Sud vont assurément 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 la notion de l'EPT, se heurte au double problème du coût et du financement.

## **La priorité éducative à l'épreuve des coûts et des financements**

L'institution scolaire a un coût, tant au niveau de l'État que des familles. Parce qu'elle repose avant tout sur la relation maître-élèves, les ressources humaines représentent généralement une part importante des coûts de l'éducation. Cela est particulièrement le cas dans les pays africains les moins avancés où la masse salariale des enseignants absorbe environ les trois quarts de la dépense publique d'éducation. La mise en relation du ratio salaire moyen des maîtres rapporté au PIB par tête avec le niveau de richesse nationale mesuré par le PIB par tête révèle des valeurs beaucoup plus élevées dans les pays du Sud, et surtout en Afrique ; selon cette approche, l'éducation au primaire serait en moyenne cinq fois plus coûteuse dans les pays les moins avancés. On note cependant de grandes variations entre pays ayant des niveaux similaires de revenus national, avec une amplitude d'environ 1 à 7 ; et les plus grandes variations concernent les pays les plus pauvres. Ces chiffres posent en fait plus de questions qu'ils n'apportent de réponses... On sait ainsi que la mesure du PIB dans les pays du Sud reste un exercice délicat, assurément imprécis, en raison de l'insuffisance de données statistiques fiables (avec notamment le problème de la mesure de la contribution du secteur non moderne de l'économie) ; on doit s'interroger aussi sur le degré réel de comparabilité des niveaux de salaire des enseignants. La question du niveau de salaire des enseignants fait actuellement débat : d'un côté, il apparaît évident qu'une éducation de qualité requiert des enseignants bien formés, motivés et correctement rémunérés ; de l'autre, le niveau de rémunération doit rester compatible avec les possibilités financières des États. Les mesures préconisées par la Banque mondiale, qui se traduiraient notamment par une réduction des niveaux de salaire des enseignants permettant ainsi des économies budgétaires conséquentes, et semblent faire l'objet d'un large consensus au sein de la communauté internationale, posent toute une série de questions, quant à la démarche méthodologique et à la faisabilité socio-politique de ces mesures ; leur pertinence-même doit être questionnée, alors que les enseignants (par ailleurs non exempts de critiques) font généralement face à des conditions de vie difficiles et souffrent d'un statut social déjà fortement dévalorisé. Une question aussi complexe et sensible mérite une réflexion de fond, qui incorpore toutes les dimensions et dépasse donc les seules considérations financières, aussi importantes soient-elles.

L'examen de la relation entre le montant des dépenses publiques d'éducation et l'efficacité du système éducatif montre une grande variété de situations : on observe à la fois des performances scolaires similaires pour des pays ayant des niveaux de dépenses différents, et des performances différentes pour des pays présentant des moyens identiques. Si l'ampleur des moyens investis dans l'éducation reste une donnée essentielle, ces constats mettent en lumière l'importance de la manière dont sont gérées ces ressources financières et dont est piloté le système éducatif (notamment au niveau des ressources humaines et sur le plan pédagogique). Dans de nombreux cas, le niveau de scolarisation et l'efficacité interne des systèmes éducatifs pourraient être sensiblement améliorés, à ressources financières identiques (sans construction de nouvelles écoles), avec des systèmes éducatifs fonctionnant « autrement »... Par ailleurs, si dans les pays pauvres en ressources se pose un véritable problème de financement public de l'éducation (et des autres secteurs), on ne peut pas ne pas rappeler, et dénoncer, le caractère inacceptable de ces pays potentiellement riches (grâce aux ressources naturelles et matières premières), relativement nombreux en Afrique, qui ont été et

demeurent destinataires de l'aide internationale, notamment dans le domaine éducatif. On sait combien les responsabilités sont partagées...

La gratuité de l'enseignement n'est jamais totale au niveau des familles, qui doivent faire face à des coûts indirects, variables selon les situations familiales et les contextes (transport, nourriture, habillement, hébergement éventuel chez un tuteur, soutien scolaire à domicile, recours à une main-d'œuvre de remplacement (à des fins domestiques et/ou productives), etc.). Mais cet aspect demeure extrêmement mal documenté statistiquement. La mesure des dépenses d'éducation effectuées par les familles et du poids réel de la contrainte financière à leur niveau constitue un enjeu de connaissance majeur dans le cadre des actions de l'EPT, alors que le principe d'une « responsabilisation » individuelle implique une participation accrue des familles aux dépenses d'éducation.

L'atteinte des objectifs de l'EPT nécessite une mobilisation des ressources financières sans précédent, et la communauté internationale s'est engagée à apporter le soutien financier nécessaire. Rappelant la difficulté à chiffrer avec précision le coût global (certaines données sont insuffisantes voire inexistantes), le Rapport de suivi de l'EPT 2002 estime devoir revoir à la hausse l'estimation faite lors du Forum de Dakar, en raison de la nécessité de prendre en compte les coûts additionnels liés à la pandémie du sida et aux situations de conflits armés : 5,6 milliards de dollars US par an (au lieu de 4,2) seraient ainsi nécessaires pour parvenir d'ici 2015 à la scolarisation primaire universelle et à l'égalité entre filles et garçons. Sachant que le financement extérieur de l'éducation de base s'élevait à environ 1,5 milliards de dollars US, l'aide internationale devrait donc quintupler. C'est beaucoup et peu à la fois, en regard des enjeux et de la richesse mondiale.

Cet accroissement jugé nécessaire de l'aide internationale en faveur de l'éducation de base apparaît cependant bien incertain. Au cours de la décennie 1990, l'aide publique globale aux pays en développement a fortement diminué en termes réels, particulièrement en Afrique subsaharienne, tant au niveau multilatéral que bilatéral. Il en fut de même pour l'aide à l'éducation : diminution de moitié environ des prêts de l'Association Internationale pour le Développement, filière de la Banque mondiale depuis le milieu des années 1990, baisse de plus de 20% des flux d'aide bilatéraux au cours de la décennie. Aussi, ni les financements pouvant être attendus de l'initiative PTTE, ni les engagements actuels de pays du G8 ne permettent d'espérer combler le manque de financement estimé. Quelle signification faut-il donner à ces décalages entre les discours et la réalité ?

L'analyse du montant, de l'évolution et de la structure de l'aide internationale en matière d'éducation s'avère du reste un exercice fort difficile. L'aide transitant par les ONG se révèle très insuffisamment documentée. D'autres types de financement demeurent carrément impossibles à évaluer faute de données : il s'agit notamment de ceux provenant d'institutions religieuses, ou encore du cas des écoles franco-arabes ou medersas dont on ignore le montant et la provenance des fonds. Le fonctionnement et l'efficacité de l'aide internationale ne sont pas non plus exemptes de critiques : manque de coordination des actions, complexité et diversité des procédures, imposition d'exigences diverses (en termes d'échéances, de calendriers (de travail, de rencontres), de réformes, etc.) aux structures nationales qui s'avèrent contre-productives et sources de dysfonctionnements, etc. L'initiative *Fast Track* (IFT) ou Procédure accélérée en faveur de l'EPT (EPT-PA) lancée en avril 2002 par la Banque mondiale soulève ainsi des questions en terme de faisabilité au vu du rythme et de l'importance des réformes attendues. A la fois juge et partie, la communauté internationale, elle, ne rend compte à personne...

## L'autonomie et la pertinence des politiques éducatives en question

Pour les pays du Sud, l'implication croissante de la communauté internationale, à travers sa capacité d'expertise et son pouvoir à conditionner l'accès aux financements, le processus d'affaiblissement des États, la multiplication des acteurs du champ éducatif articulé à un processus d'hybridation entre secteurs public et privé (mais avec une croissance du privé), la marchandisation croissante de l'éducation, la tendance à une standardisation des savoirs et des modes d'évaluation constituent autant de facteurs qui, à des degrés divers selon les pays, entraînent une perte croissante d'autonomie des politiques éducatives nationales, tant dans leur conception que dans leur mise en oeuvre. Les pouvoirs en place et une partie des élites locales, pouvant y trouver leur compte, contribuent parfois à ce processus.

Se trouve alors posée la question de la pertinence des politiques éducatives, qui débouche sur celle des finalités de l'éducation. Les évolutions décrites ne font que renforcer le caractère importé des politiques qui, sous couvert de concertations et de négociations souvent purement formelles, apparaissent de plus en plus définies de l'extérieur. Fait symptomatique, dans les pays où se met en place un plan de développement de l'éducation de base relatif à l'EPT, les acteurs nationaux du système éducatif le perçoivent avant tout comme un « projet » ; conséquence plus générale de l'aide au développement, le degré d'appropriation reste très faible.

Au nom de l'urgence des problèmes à résoudre, des mesures sont souvent prises sans se soucier de leurs conséquences éventuelles ou probables sur le moyen et long terme. Si l'objectif de scolarisation universelle à l'horizon 2015 ne porte pas sur le taux brut de scolarisation mais sur le taux d'achèvement du cycle primaire, qui allie des considérations à la fois quantitatives et qualitatives, dans les pays, la mise en oeuvre des politiques de l'EPT semble viser avant tout un objectif quantitatif : la préoccupation première est l'expansion de l'offre scolaire, du reste plus facile à réaliser et source potentielle de pratiques de corruption et de détournements. La qualité de l'éducation est certes mentionnée, mais elle n'est pas la priorité. La construction de nouvelles écoles, certes nécessaire, ne va cependant pas résoudre le problème, crucial, de la trop faible efficacité interne de la plupart des systèmes éducatifs. Bien qu'étant *a priori* un progrès certain, l'achèvement du primaire ne constitue pas forcément une garantie d'amélioration sensible de la qualité des sortants. L'accroissement des scolarisés risque donc se traduire par un accroissement plus important des élèves « mal formés » (dont une bonne partie risquent de redevenir analphabètes) que des élèves « bien formés » (qui maîtrisent effectivement les connaissances de base). Dans le même temps, faute d'une expansion correspondante dans le secondaire (puis le supérieur), l'augmentation de la scolarisation au primaire va entraîner un goulot d'étranglement croissant, dont il conviendrait d'apprécier toutes les conséquences.

Il apparaît bien conforme aux textes fondateurs de l'EPT que toute éducation nationale doit se nourrir de la diversité des sociétés qui la constituent, condition fondamentale de sa pertinence. Outre la question spécifique de la langue d'enseignement, cela devrait pouvoir se traduire par la capacité de prendre en compte les savoirs locaux, d'adapter les rythmes scolaires aux spécificités et contraintes du milieu, etc. Une telle approche signifie qu'une politique éducative devrait s'inscrire dans un projet global de société, où le savoir est outil d'émancipation et non de domination, où la finalité de l'école ne saurait être au service la seule rationalité économique. L'EPT ne pourra réussir sans une meilleure compréhension et prise en compte des rapports entre État, école et sociétés.

# État, école et société : des rapports complexes

## Les familles face à l'école : évolution des rapports et des représentations <sup>3</sup>

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 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 terme de poids démographique (de la population scolarisable). 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, on ne peut que constater « l'exclusion » des familles (parents et élèves) de ce partenariat. Ce qui n'empêche pas en revanche que les familles soient de plus en plus sollicitées financièrement, par des voies diverses, tant dans le développement de l'offre scolaire que dans le fonctionnement des écoles (via les associations de parents d'élèves).

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 processus d'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 ; dans un contexte d'ouverture politique, il représente un nouvel enjeu.

Dans le même temps, les échecs scolaires et/ou professionnels d'anciens scolarisés peuvent influencer négativement sur les représentations de l'école et donc sur les pratiques de scolarisation vis-à-vis des plus jeunes. Les rôles familiaux attendus des garçons et des filles demeurent de leur côté très importants. La « demande sociale d'éducation » est le produit d'un ensemble de facteurs, scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux et culturels. Les raisons de scolariser ou non un enfant, de poursuivre ou non une scolarité sont multiples, variables selon les contextes aussi bien macro que micro (familiaux) ; les contraintes sont elles-mêmes évolutives. Aussi, « 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 par ailleurs des enjeux différents selon les groupes sociaux, qui peuvent s'avérer contradictoires et/ou conflictuels.

Une question trop peu étudiée concerne le rôle de socialisation de l'école, par-delà l'acquisition des savoirs scolaires. Alors que le temps effectif passé à l'école joue assurément un rôle important, quelles sont l'ampleur, les causes et les conséquences du phénomène de l'absence scolaire ? Quelles valeurs transmettent les enseignants, tant à travers leur méthode pédagogique que leur comportement d'ensemble (et hors de l'école) ? Les punitions corporelles à l'encontre des enfants, les abus sexuels sont des phénomènes réels, que l'on aurait tort de sous-estimer. Une certaine violence à l'école existe, qui ne fait que traduire le fonctionnement de la société. Les inégalités socio-économiques face à l'école, les échecs et exclusions sont autant de sources de frustrations diverses pouvant générer de la violence et faire de l'éducation un facteur (parmi bien d'autres) de conflit. Aussi, il apparaît important de

---

<sup>3</sup> Sur la base de la contribution de Marie-France LANGE

documenter l'ampleur et les causes de la violence dans la société afin de mieux comprendre le rôle de l'éducation scolaire dans l'émergence de situations de conflits. Et « l'éducation pour la paix » peut alors se révéler aussi bien un outil de prévention que de réconciliation sociale. Il y a là un défi spécifique, mais particulièrement important dans un monde où les conflits internes se font de plus en plus nombreux.

## **Travail et scolarisation des enfants <sup>4</sup>**

En rapport avec l'éducation, la question du travail des enfants est complexe. D'un côté, l'éducation par le travail est une réalité, qui répond à une fonction de socialisation et de formation des enfants ; d'un autre côté, le travail des enfants peut les empêcher d'accéder à l'école ou les conduire à l'abandonner, nuire gravement à leur santé physique et mentale, et porter atteinte à leurs droits fondamentaux.

Plusieurs facteurs ont entraîné un intérêt croissant pour cette question du travail des enfants : l'amélioration de la connaissance du phénomène par certaines organisations (l'OIT et l'UNICEF notamment) ; le développement des « pires » formes du travail des enfants, surtout dans les pays les plus pauvres ; l'émergence de considérations morales, du fait essentiellement des opinions publiques internationales ; les débats autour des « clauses sociales » des accords en matière de commerce international, sous des pressions nord-américaines et européennes qui tiennent à la fois à ces considérations morales et à des stratégies de « guerre économique ». La mobilisation internationale s'avère somme toute récente : la Convention relative aux droits de l'enfant date de 1989, le lancement du *Programme international pour l'abolition du travail des enfants* (IPEC) de 1991, et la Convention sur les « pires formes du travail des enfants » a été adoptée en 1999.

### *De l'activité économique au travail...*

Le « travail » des enfants peut prendre des formes très diverses : le travail domestique, le travail dans le commerce, l'artisanat et l'industrie, les métiers de la rue, l'exploitation sexuelle et le phénomène des enfants-soldats. Ses fondements sont à la fois socio-culturels et économiques, la pauvreté devenant un facteur croissant de mise au travail des enfants. Selon le BIT, toute activité économique réalisée par des enfants n'est pas systématiquement un travail des enfants à proscrire. Le sont celles qui renvoient aux situations suivantes : tous les enfants âgés de 5-11 ans engagés dans une activité économique ; tous des enfants âgés de 12-14 ans engagés dans une activité économique, à l'exception des activités économiques considérées comme « légères » ; et tous les enfants âgés de 15-17 ans engagés dans des activités économiques dangereuses et les « pires formes » du travail. Sur cette base, 211 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans (soit 18 % des enfants de ce groupe d'âge) étaient engagés dans une activité économique dans le monde en 2000 ; et 352 millions (23 %) si l'on considère le groupe d'âge 5-17 ans. Si, en termes absolus, la région Asie et Pacifique vient en tête avec 127,3 millions d'enfants de 5-14 ans (soit 60 % du total), en termes relatifs, c'est l'Afrique sub-saharienne 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). Par ailleurs, sur les 211 millions d'enfants de 5-14 ans économiquement actifs au monde en 2000, 186 millions (soit 90 %) exerçaient, au sens du BIT, un travail à proscrire ; et parmi ces « enfants travailleurs », 60 % (soit un effectif de 111 millions) effectuaient un travail considéré comme dangereux. L'analyse suivant le sexe,

---

<sup>4</sup> Sur la base de la contribution de Jean-François KOBIANE

toutes régions confondues, révèle qu'à tous les âges les proportions de garçons travailleurs sont supérieures à celles des filles.

### *Travail et scolarisation*

L'école et le travail entretiennent des relations ambivalentes. L'école elle-même, peut pousser des enfants vers le monde du travail : la mauvaise qualité et l'inefficacité du système éducatif, à travers les échecs, les abandons et les exclusions scolaires contribuent à la mise au travail des enfants, surtout les plus âgés. Dans des contextes de pauvreté, le travail des enfants effectué pendant ou hors des périodes scolaires peut procurer à l'enfant les ressources lui permettant d'accéder à l'école (à des cours du soir ou de suivre des actions d'alphabétisation) et/ou de poursuivre ses études. Cela étant, les études montrent que la participation des enfants aux tâches ménagères augmente le risque qu'ils abandonnent l'école, et que si l'exercice d'activités rémunératrices par les élèves n'a pas d'effet sur le risque qu'ils redoublent, en revanche il double le risque d'abandonner l'école. Il ressort aussi que les enfants engagés très jeunes dans le travail, dans des conditions parfois difficiles, présentent les plus faibles chances d'être scolarisés ; et l'on sait que les ménages les plus démunis sont les plus enclins à mettre les enfants au travail. En milieu urbain, la plus forte participation des filles aux tâches domestiques contribue à limiter leurs chances d'entrée à l'école ou à perturber leur scolarité. Mais la catégorie la plus nettement défavorisée concerne les jeunes filles d'âge scolaire « confiées » ou employées comme « bonnes » : jeunes filles accueillies non pas pour être scolarisées mais pour « aider » ; envoyées pour être scolarisées mais qui ont dû abandonner l'école, en raison notamment du poids des charges domestiques qui leur sont assignées ; ou carrément recrutées hors de la parenté. Sans justifier ces situations, il convient de souligner que la forte propension des ménages urbains les plus « aisés » à accueillir ces types jeunes filles pose le problème d'un besoin en main-d'œuvre, surtout à des fins domestiques (garde des plus jeunes enfants, autres travaux) ; et ce particulièrement dans les ménages où les deux conjoints travaillent hors du milieu familial (et sachant que les structures d'accueil pré-scolaire des jeunes enfants sont notoirement insuffisantes et présentent un coût financier supplémentaire). Les jeunes filles 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.

Le triptyque école-travail-confiage constitue assurément un élément-clé des processus de scolarisation en Afrique. 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.

## **L'impact du sida sur l'offre et la demande scolaires en Afrique subsaharienne <sup>5</sup>**

La pandémie du sida se développe inexorablement, l'Onusida fait le constat amer que « le monde s'est contenté de rester sans rien faire alors que le VIH/sida balayait » certains pays. Les statistiques disponibles font état d'une pandémie aujourd'hui hors de contrôle dans de nombreux pays africains et qui pourrait le devenir dans certains pays d'Asie, notamment en

---

<sup>5</sup> Sur la base de la contribution de Yacouba YARO et Denis DOUGNON.

Inde et en Chine, les deux pays les plus peuplés du monde. C'est l'Afrique subsaharienne qui demeure aujourd'hui la plus touchée : selon les dernières estimations, elle comptabilise 29,4 millions de personnes vivant avec le virus sur un total mondial de 42 millions, 85 % des 22 millions de décès dus au sida, parmi lesquels 4 millions de décès d'enfants, et 90 % des 13,2 millions d'orphelins du sida. L'Afrique australe (mais aussi centrale et orientale) apparaît très nettement la plus frappée : l'Afrique du Sud comptabilise le plus grand nombre au monde de personnes vivant avec le virus (plus de 4 millions) ; la prévalence du virus chez les adultes dépasse 30 % au Lesotho, au Botswana, au Swaziland et au Zimbabwe. C'est l'Afrique sahélienne qui semble aujourd'hui la moins touchée. Compte tenu de l'imprécision des données existantes, ce tableau reste approximatif et indicatif.

Comme le titrait récemment un article du journal *Le Monde*, « En Afrique, le sida tue l'éducation ». C'est en effet le secteur le plus durement touché, avec l'armée et le secteur des transports. 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. L'éducation est affectée à la fois du côté de l'offre et de la demande scolaires.

#### *L'impact du sida sur les systèmes éducatifs*

Cet impact est multiforme. Selon un rapport publié par l'IPE, il se caractérise par la perte d'enseignants qualifiés par suite de leur décès ; par la baisse de la productivité des enseignants atteints par la maladie ; par l'incapacité grandissante du système à équilibrer l'offre et la demande en raison de la perte (par décès ou maladie) d'administrateurs de l'enseignement, d'inspecteurs, etc. ; enfin, par la fermeture de classes ou d'écoles en raison de la perte d'enseignants. Souvent éloignés de leur famille et/ou de leur milieu d'origine, enclins pour certains à user du pouvoir que leur confère leur statut ou parfois soumis à une offre de nature corromptive, les enseignants présentent assurément des comportements sexuels à risque, sans pour autant les accompagner des mesures préventives nécessaires.

Selon des estimations de l'Onusida et de l'OMS en 1999, environ 900 000 élèves africains étaient privés de leurs enseignants, décédés du sida. Parmi les systèmes éducatifs africains les plus touchés (ceux de la Zambie, de la Côte d'Ivoire, de la République Centrafricaine et du Lesotho), on estime en moyenne 10 cas de décès d'enseignants par mois, soit une perte annuelle de plus de 100 enseignants. Une telle situation va bien sûr avoir des conséquences énormes sur les besoins de recrutement et de formation de nouveaux enseignants. Ce qui va nécessairement peser sur les ressources budgétaires des États et impliquer une réorientation des dépenses ; des coûts additionnels sont ainsi à prévoir pour le remplacement des enseignants (et autres acteurs du système) décédés, l'octroi d'allocations à leurs familles, mais aussi la révision des programmes scolaires, etc. Les enseignants malades du sida présentent un fort taux d'absentéisme, sans être pour autant remplacés, ils sont aussi moins performants dans leur enseignement ; inévitablement, la qualité de l'éducation s'en ressent.

#### *L'impact sur la demande scolaire*

L'impact du sida sur la demande scolaire porte à la fois sur l'évolution de la population scolarisable et sur celle des enfants scolarisés.

L'impact démographique du sida sur la population scolarisable va être à la mesure de l'ampleur de la pandémie. Dans les pays d'Afrique australe les plus durement affectés, en 2010, le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école devrait chuter de 20 % par rapport aux estimations établies avant l'épidémie, en raison à la fois de la mortalité accrue des enfants et

d'une baisse de la fécondité. Les esprits les plus cyniques auraient tort de croire que cela suffirait à résoudre les problèmes posés par l'EPT...

L'impact du sida sur la population scolarisée concerne à la fois les enfants qui le sont déjà et ceux qui sont susceptibles de l'être, et se manifeste aussi bien au niveau des enfants eux-mêmes qu'à travers leurs familles. Les élèves peuvent eux-mêmes décéder du sida, ou parce qu'étant malades et issus de famille pauvre ils peuvent se voir contraints d'abandonner l'école. Mais la maladie ou le décès d'un membre de la famille peuvent aussi, conjugués au problème de la pauvreté et aux contraintes de production, entraîner la déscolarisation ou la non scolarisation. Les moyens financiers peuvent ne plus suffire et, s'il faut faire un choix, le paiement des médicaments l'emporte logiquement sur celui de la scolarité ; en milieu rural, la maladie ou le décès d'adulte(s) au sein de la famille peuvent générer un besoin de main-d'œuvre et (re)mettre les enfants au travail. Et les études montrent que les filles, déjà sous-scolarisées, sont généralement les premières victimes de ces situations. Il faut aussi souligner le rôle des traumatismes psychologiques et des discriminations liées au sida, qui peuvent influencer sur les pratiques de scolarisation ; des études révèlent aussi bien un accroissement des abandons scolaires que des cas de non scolarisation. Par peur et/ou par l'ignorance, des pratiques « d'évitement » surviennent aussi à l'encontre des enseignants malades, qui peuvent en fait pénaliser la scolarisation des enfants.

Les « orphelins du sida » constituent assurément la catégorie d'enfants la plus vulnérable. Conséquence de l'importance du sida en Afrique, le continent détient le triste record du nombre d'enfants orphelins (plus de dix millions) ; et l'ampleur statistique du phénomène reste mal connue, faute de données suffisantes et fiables. Selon des études ponctuelles, entre 10 et 20 % des ménages accueillent au moins un enfant orphelin (de père et/ou de mère). Parce que le sida touche avant tout les adultes d'âge actif, les grands-parents sont fortement sollicités pour recueillir les orphelins de leurs propres enfants : on assiste ainsi à une inversion de la logique traditionnelle de la solidarité familiale inter-générationnelle. En outre, le principe de la solidarité familiale apparaît lui-même de plus en plus socialement remis en cause (tendance générale observée) ou s'avère difficile voire impossible à assumer dans les contextes de paupérisation croissante. Phénomène encore statistiquement marginal, un nombre non négligeable (et sans doute croissant) d'orphelins se voient contraints de se prendre en charge eux-mêmes, se retrouvent livrés à eux-mêmes. En raison de leur situation de vulnérabilité, les orphelins du sida, et particulièrement ceux qui se retrouvent seuls, risquent de constituer une « cible privilégiée » pour les pratiques d'exploitation et de trafic (par le travail et sur le plan sexuel) des enfants, qui semblent du reste prendre de l'ampleur.

Sur le plan scolaire, les orphelins du sida sont dans une situation des plus critiques par rapport aux autres enfants : leurs chances d'accéder à l'école sont plus minces ; et pour ceux qui y sont déjà, leur risque d'abandon (et d'exclusion) est plus élevé. On estime par exemple que lorsque l'enfant a perdu un de ses deux parents, il n'a que 50 % de chance d'accéder à l'école et seulement 10 % en cas du décès des deux parents. Si la lutte contre les effets du sida dans le domaine éducatif doit continuer de mettre un accent fort sur les actions de prévention (voir ci-dessous), l'ampleur des « dégâts » déjà causés appelle aussi des actions fortes, notamment en direction des enfants infectés et/ou orphelins du sida, afin d'assurer au mieux leur mise et leur maintien à l'école.

## *L'école au service de la lutte contre le sida, pour sa propre survie : quelles réponses ?*

Assigner à l'école un rôle premier dans la lutte contre le sida apparaît de plus en plus comme une nécessité. Il s'agit d'en faire un lieu privilégié de dispense de savoirs spécifiques, un cadre de sensibilisation et d'éducation à la base en vue de promouvoir de nouveaux comportements. Dans cette stratégie, les enseignants doivent pouvoir jouer un rôle central : sensibilisés et formés eux-mêmes, ils doivent devenir, pour leurs élèves, les parents et la communauté, ceux qui sensibilisent, informent et éduquent, et pour cela constituer des référentiels en matière de comportement. Il en va aussi de la reconnaissance de leur statut.

Les initiatives se multiplient en vue d'apporter des réponses, tant de la part des États que de la « société civile » (au Mali, plus de cent ONG de toute obédience s'engagent dans la lutte contre le VIH/sida dans l'éducation). Deux types d'approche, complémentaires, ont été et sont développées dans la quasi totalité des pays, par les différents acteurs : l'approche par les programmes et l'approche hors programme. La première vise à modifier les programmes scolaires en vue d'y intégrer le VIH/sida comme sujet à part entière ou en complément à certaines matières (biologie, hygiène, éducation à la vie sexuelle, etc.). Mais, par delà la définition de ces nouveaux contenus, cela nécessite un gros effort de formation préalable des enseignants eux-mêmes, d'équipement en matériaux pédagogiques adéquats et de suivi ; ce qui va évidemment entraîner des coûts additionnels conséquents (le Rapport de suivi de l'EPT 2002 évoque un surcoût annuel de près de un milliard de dollars US)... La seconde approche, entreprise aussi bien par des enseignants, des élèves ou diverses organisations, entend promouvoir toutes sortes d'activités hors programme scolaire, qui relèvent pour la plupart de l'éducation par les pairs : clubs de santé scolaire, clubs de théâtre, clubs d'instruction religieuse, etc. Mais, par-delà l'intérêt de toutes ces approches et d'une diversité des acteurs, il ne faudrait pas que ce « foisonnement » devienne une sorte de cacophonie ; il est bien connu que les bonnes intentions se suffisent pas à faire une bonne politique. De ce point de vue, le manque de connaissance fait là aussi défaut pour orienter au mieux les actions ; un important travail de recherche reste à accomplir, qu'il s'agisse de mesurer avec plus de précisions l'ampleur de la pandémie, de mieux documenter la situation spécifique des orphelins du sida (ampleur, caractéristiques, devenir, etc.) mais aussi celle des enseignants, etc.

Si le sida constitue aujourd'hui le problème de santé le plus grave vis à vis de l'éducation, il faut garder à l'esprit que bien d'autres problèmes de santé influent au quotidien tant sur l'offre que sur la demande scolaires. La paludisme évidemment, et les autres grandes pathologies, les carences nutritionnelles, mais aussi les problèmes de vue et d'ouïe, etc. ont des effets importants en matière de scolarisation : combien d'enfants ne sont pas scolarisés, d'élèves abandonnent l'école en raison d'un problème de santé, dont l'impact est accru faute de dépistage, de moyens financiers pour le soigner...? Des études ponctuelles montrent ainsi que des proportions élevées d'enfants présentent des troubles visuels susceptibles d'affecter le déroulement de leur scolarité, mais globalement la question demeure très insuffisamment documentée.

## **Alphabétisation et éducation non formelle <sup>6</sup>**

Que l'éducation soit vue comme un droit de l'être humain ou comme facteur clé du développement économique, combattre l'analphabétisme constitue la priorité ; trois des indicateurs de l'EPT s'y réfèrent.

### **Alphabétisme : problèmes de définition et de mesure**

L'alphabétisme désigne généralement un ensemble de compétences liées à la lecture et l'écriture, qui s'étendent souvent aux connaissances de base en arithmétique et relatives à la vie quotidienne. Il est évident qu'un tel contenu est susceptible de varier selon les interprétations données aux différents termes, sans compter la question de la langue utilisée. Selon l'UNESCO, « la nécessité de collecter des données comparables à travers le monde fait que ce concept plutôt complexe se réduit souvent à la définition suivante : l'alphabétisme est la capacité de lire, d'écrire et de comprendre un texte simple relatif à la vie quotidienne ». Une précision qui ne résout pas réellement le problème...

Le principal indicateur utilisé, le taux d'alphabétisme, est le pourcentage de la population âgée de 15 ans et plus sachant lire et écrire. Cette mesure traduit en fait le résultat cumulé à la fois de l'enseignement formel (du passage par l'école) et des actions d'alphabétisation des adultes ou d'éducation non formelle auprès des jeunes non scolarisés. Contrairement aux taux de scolarisation qui utilisent au numérateur l'effectif des enfants scolarisés une année donnée fournit par les statistiques scolaires, il est impossible de produire annuellement l'effectif réel des personnes alphabètes (caractéristique qui peut être perdue ; phénomène du retour à l'analphabétisme). C'est à partir de données d'enquêtes et surtout de recensements généraux de la population que sont produits les taux d'alphabétisme, sur la base d'une information de nature déclarative (sans contrôle des compétences attendues) et généralement collectée auprès d'une même personne, le « chef de ménage ». C'est dire combien il convient d'être prudent dans l'interprétation des niveaux d'alphabétisme et de leur évolution. Et les statistiques de personnes alphabétisées, produites par les structures oeuvrant dans le domaine de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle, sont à la fois notoirement insuffisantes et souffrent souvent d'un manque de fiabilité.

### **Les enjeux de l'alphabétisation**

Le piétinement de la scolarisation confirme le fait que l'analphabétisme ne pourra pas être éradiqué seulement grâce à l'école. Les actions d'alphabétisation des adultes sont anciennes ; elles ont évolué dans leurs finalités, leurs contenus et leurs formes.

Les approches et les techniques d'alphabétisation ont beaucoup évolué depuis les indépendances : il fait maintenant consensus qu'elle ne doit viser uniquement une meilleure productivité économique des individus, mais doit s'inscrire dans une vision plus large. Ses enjeux sont aussi d'ordre social, culturel et politique, tant au niveau des personnes bénéficiaires que de leur communauté d'appartenance. L'alphabétisation des adultes peut en outre constituer un puissant levier du processus de scolarisation ; elle peut contribuer à modifier les rapports famille-école, avec par exemple une plus grande implication des parents dans les associations de parents d'élèves où sont fréquemment marginalisés les analphabètes.

---

<sup>6</sup> Sur la base de la contribution de Koumba BOLY-BARRY et Abou NAPON.

L'alphabétisation apparaît d'une importance spécifique pour les femmes, pour contribuer à réduire les inégalités de genre.

Pendant longtemps réservée aux adultes, et principalement aux hommes, l'alphabétisation s'est étendue aux jeunes non scolarisés et s'adresse de plus en plus aux femmes. Face aux échecs du système scolaire, l'éducation non formelle apparaît comme une « école de la deuxième chance » (à côté des cours du soir) pour une partie de ceux qui n'ont pu entrer à l'école ou en sont sortis sans maîtriser les connaissances de base ; elle est de plus en plus perçue comme une alternative peu coûteuse.

### **Une priorité insuffisamment reconnue dans les faits**

Si l'importance de l'éducation non formelle est volontiers soulignée dans les discours, elle ne s'est pas vue attribuer la priorité qui devrait lui revenir. Les États et la plupart des partenaires internationaux demeurent avant tout soucieux d'accroître la scolarisation, qu'ils continuent de percevoir comme le moteur principal de la lutte contre l'analphabétisme.

De fait, les financements accordés sont sans commune mesure avec ceux destinés à l'éducation formelle. Le financement par les États est particulièrement faible, et semble même diminuer au fil des années (de 2 % à 0,8 % du budget national entre 1996 et 1999 dans un pays comme le Burkina Faso). C'est en fait la communauté internationale qui finance souvent l'essentiel des actions entreprises, qu'il s'agisse des services étatiques ou de structures de droit privé ; ce qui n'est pas sans poser un problème en terme de pérennité. Si certains partenaires techniques et financiers internationaux s'engagent davantage financièrement, les montants accordés restent cependant globalement bien en deçà de ceux allant au secteur formel. La tendance actuelle semble être à la stratégie du « faire-faire » : l'État oriente et coordonne les actions menées par d'autres opérateurs, jugés plus performants, que sont les ONG et les associations diverses œuvrant déjà dans le domaine de l'alphabétisation.

La tâche est conséquente au vu des problèmes sur le « terrain ». Les initiatives sont certes nombreuses et diverses (du simple « volet alphabétisation » d'un projet de développement aux actions d'une ONG spécialisée) dans le domaine de l'alphabétisation, mais chacun fait un peu ce qu'il veut ; leur pertinence n'est pas toujours démontrée. Les critères d'évaluation des apprenants sont souvent sujets à critique et jettent un doute sur la fiabilité des résultats obtenus, lorsque ces données existent. L'absence de statistiques fiables et effectivement transmises au service étatique concerné rend très difficile le suivi quantitatif des actions d'alphabétisation.

Enfin, un problème majeur en matière d'analphabétisme concerne la faiblesse, souvent l'absence d'« environnements lettrés » qui contribuent à un retour à l'analphabétisme, qu'il s'agisse des anciens scolarisés ou alphabétisés.

## Enseignements et recommandations

Dans le cadre de la problématique « population, éducation et développement » dans les pays du Sud, cette synthèse s'est attachée à mettre en lumière à la fois les enjeux et les défis posés par l'éducation de base, dont l'universalisation figure parmi les objectifs de développement du millénaire. L'accent s'est aussi porté sur l'Afrique subsaharienne qui présente aujourd'hui la situation la plus critique et les perspectives d'avenir les plus incertaines.

De cet exercice, un certain nombre d'enseignements et de recommandations nous semblent pouvoir être tirés.

Sur un plan politique :

- Il apparaît essentiel que la conception et la mise en œuvre de toute politique éducative prennent en compte l'importance du facteur historique qui fait que les évolutions politiques, démographiques, économiques et sociales des pays du Sud se font à la fois selon des temporalités et des intensités différentes, et dans des contextes radicalement différents, à savoir beaucoup moins favorables que ce qu'ont connu les pays du Nord.
- Historiquement exogènes aux sociétés locales et l'étant largement restés, les systèmes éducatifs des pays du Sud et les politiques éducatives qui les sous-tendent s'avèrent de plus en plus définis et pilotés par les exigences de la communauté internationale. En imposant son rythme de changement et une vision standardisée des problèmes, son implication croissante réduit progressivement l'autonomie des politiques éducatives nationales avec le risque d'en altérer la pertinence.
- Les pays eux-mêmes ont une lourde responsabilité dans la crise de leurs systèmes éducatifs. Leurs dysfonctionnements (notamment dans la gestion financière et des ressources humaines), leurs trop faibles performances en viennent à remettre en cause les fondements de l'institution scolaire. De quel avenir social, économique, culturel et politique peut être porteur un système éducatif qui « produit plus d'échecs que de réussites », ce qui est encore le cas pour nombre de pays ?
- L'éducation coûte cher, on dit aussi qu'elle n'a de prix. Au niveau national, les contraintes financières sont souvent réelles, imposant des choix difficiles, il arrive aussi qu'elles cachent d'autres logiques. La communauté internationale doit de son côté mettre ses actes en conformité avec ses discours ; le besoin en financement de l'EPT est certes conséquent, mais il apparaît pourtant largement à la portée d'un monde qui n'a jamais été aussi riche.

Au niveau des systèmes éducatifs :

- A l'heure des premiers bilans de l'éducation pour tous (EPT), plutôt pessimistes quant aux chances d'atteindre les objectifs fixés d'ici 2015, accroître l'offre est une nécessité, particulièrement dans les zones les plus défavorisées. Mais il apparaît tout aussi urgent de s'attaquer véritablement aux problèmes du contenu et de la qualité de l'éducation, de la trop faible efficacité des systèmes éducatifs et partant de la mesure des acquis scolaires.

- La question, très sensible, du niveau de formation et de salaire des enseignants mérite d'être posée dans toutes ses dimensions, de manière contextualisée, en regard de la place que la société entend accorder aux enseignants.
- Tout en jugeant souhaitable le principe d'une diversification de l'offre scolaire, le double processus d'affaiblissement des États et de privatisation croissante du secteur éducatif (selon des formes et des degrés très variables selon les pays) pose sérieusement question. Il conviendrait ainsi de mener des études approfondies sur le fonctionnement et les performance réelles d'un secteur privé du reste très hétérogène.
- Aussi souhaitable et nécessaire cela soit-il, atteindre l'objectif d'un enseignement primaire universel ne saurait suffire. Dans tous les pays, la question reste posée de l'articulation et de l'équilibre entre les différents niveaux d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire et supérieur), ainsi que de la place de l'enseignement technique et professionnel.
- Alors que débute en 2003 la décennie des Nations Unies pour l'alphabétisation, il revient aux États, et à ceux de ses partenaires internationaux encore peu engagés, de prendre leur responsabilité, en montrant que l'éducation non formelle constitue véritablement une composante essentielle de leur politique éducative, et que la lutte contre l'analphabétisme ne s'arrête pas aux portes des écoles et des centres d'alphabétisation.
- Parce que l'éducation participe du fonctionnement des sociétés et influe sur leur dynamique, il est essentiel que les politiques éducatives accordent davantage d'intérêt aux représentations et pratiques éducatives des familles, et qu'elles parviennent à les associer véritablement dans le développement de l'éducation scolaire.

Au-delà du champ scolaire :

- L'EPT ne sera vraiment réalisable et ne prendra tout son sens qu'à travers une réelle prise en compte de l'inter-connexion des droits, telle qu'elle découle du Pacte international relatif aux droits sociaux, économiques et culturels. Si, par exemple, l'éducation permet d'améliorer la santé et le développement économique, son accès (réussi) reste limité en raison des problèmes de santé et des situations de pauvreté.
- Avant toute considération d'ordre économique ou démographique, accroître la scolarisation des filles en vue de supprimer les inégalités liées au sexe constitue un impératif d'ordre moral et éthique. Pour des pays en développement fortement touchés par la crise économique et confrontés à un monde en pleine mutation, où les enjeux de l'éducation et du savoir s'avèrent particulièrement complexes et évolutifs, il est essentiel de mieux comprendre les contraintes, logiques et mécanismes des pratiques familiales en matière de scolarisation.
- Le travail non socialisant des enfants constitue une entorse à la notion de développement humain ; il constitue un obstacle majeur à l'éducation universelle. Mais l'élimination du travail des enfants est en elle-même une question complexe car l'un des principaux fondements du travail des enfants demeure la *pauvreté*. Sans une politique globale de transformation des conditions socio-économiques qui sous-

tendent le travail des enfants, il sera difficile dans bien des cas de retirer les enfants du travail afin de les scolariser.

- Par son ampleur et ses effets spécifiques dans le domaine éducatif, le sida constitue un problème d'une première urgence : il nécessite un besoin accru de recherche, des politiques adéquates et des moyens en conséquence, tant de la part des acteurs nationaux qu'internationaux.
- Dans un monde où les conflits internes se font de plus en plus nombreux, il apparaît important de documenter l'ampleur et les causes de la violence dans la société et à l'école. Il s'agit de mieux comprendre le rôle de l'éducation scolaire dans l'émergence de situations de conflits, mais aussi dans leur prévention et dans le processus de reconstruction sociale.
- Éducation en matière de population, éducation à l'environnement, éducation pour la paix, éducation pour lutter contre le sida, etc. La liste des missions assignées à l'éducation (formelle et non formelle), toutes pertinentes, ne cesse de s'allonger, alors que l'objectif d'acquisition des connaissances de base n'est souvent pas atteint. Cela souligne la nécessité d'une réflexion de fond sur les finalités de l'éducation et les moyens d'y répondre.

En matière de données :

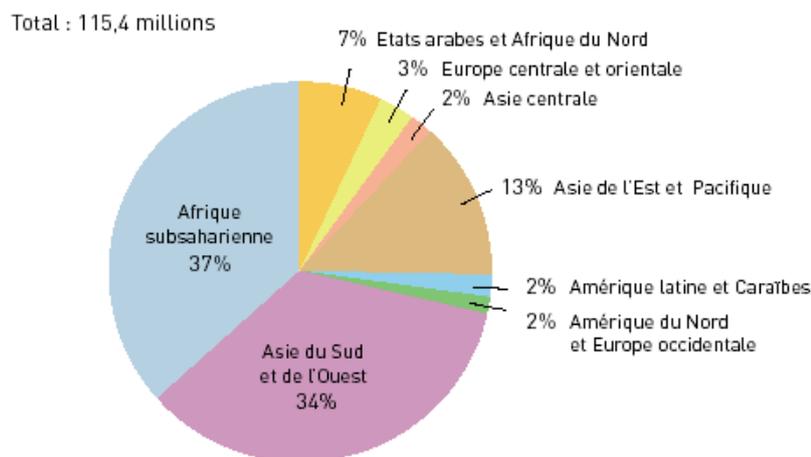
- Dans ses conclusions, le Rapport de suivi de l'EPT 2002 note que « la couverture et la fiabilité limitées des données constituent un problème grave » ; un problème qui concerne à peu près toutes les questions abordées par cette synthèse. Alors que les indicateurs chiffrés prennent une importance croissante dans le suivi et l'évaluation des politiques, améliorer le fonctionnement et les capacités des services statistiques nationaux, et renforcer leur autonomie doivent être une priorité, tant nationale qu'internationale. Il conviendrait de porter une attention accrue à la réalisation et l'exploitation des recensements de la population.
- La connaissance n'est pas neutre. Alors que l'expertise internationale s'impose de plus en plus comme référence à la fois conceptuelle et scientifique, la production nationale d'une connaissance indépendante constitue un réel enjeu, en regard de la problématique de l'autonomie et de la pertinence des politiques éducatives, mais aussi démographiques et de développement. C'est le sens d'une recommandation plus générale sur le renforcement des capacités d'enseignement supérieur et de recherche, formulée récemment par le Haut Conseil français de la Coopération Internationale.

Le triptyque « population, éducation, développement » constitue un ensemble complexe d'inter-relations au sein duquel l'éducation scolaire joue un rôle crucial, parfois ambivalent. Au Nord comme au Sud, l'éducation est au cœur de l'évolution des sociétés, elle porte en elle-même le changement. Pour les pays dits en développement, l'éducation pour tous (EPT), telle que définie dans ses textes fondateurs, représente assurément des enjeux majeurs et fait face à de nombreux défis, qui dépassent largement le champ proprement scolaire et ne concernent pas les seuls pays du Sud.

## Annexe

Les graphiques et tableaux ci-dessous proviennent de publications de l'UNESCO, et pour l'essentiel du *Rapport de suivi de l'éducation pour tous dans le monde 2002*.

### Effectif des enfants non scolarisés, et répartition par grande région, 1999/2000 (figure 2.10)



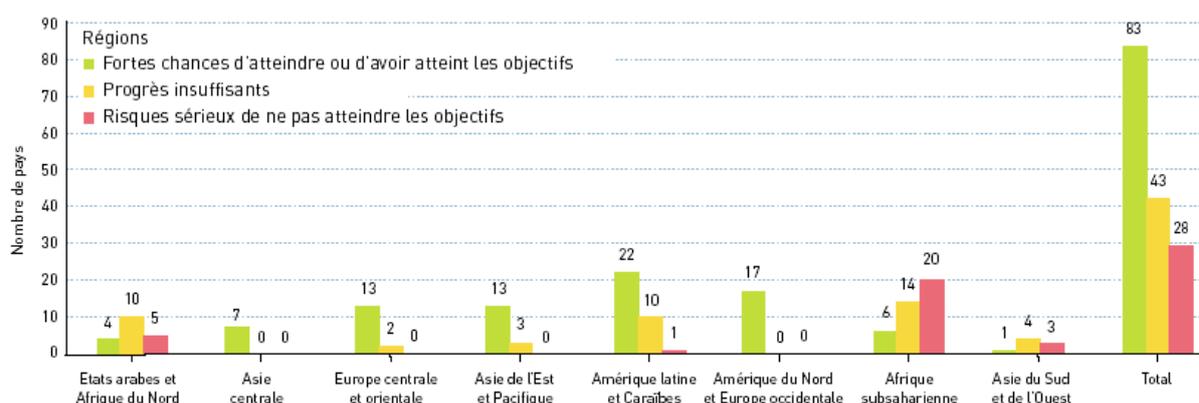
Source : Tableau 13 de l'Annexe.

### Espérance de vie scolaire selon le sexe et selon les régions du monde et quelques pays, en 1992 (moyenne ; sélection de pays pour lesquels existent des données pertinentes ; Source : Rapport mondial sur l'éducation, UNESCO, 1995).

Région / pays	Féminin	Masculin
<b>Afrique subsaharienne *</b>	<b>5,5</b>	<b>6,5</b>
Mali	1,2	2,3
Guinée	1,6	3,8
Burkina Faso	2,1	3,4
Mozambique	2,9	4,0
Afrique du Sud	12,2	11,7
Namibie	13,0	12,0
<b>États arabes *</b>	<b>9,4</b>	<b>10,2</b>
Maroc	5,7	8,0
Oman	7,4	8,4
Algérie	9,2	11,0
Bahreïn	13,2	12,5
<b>Amérique latine/Caraïbes *</b>	<b>10,8</b>	<b>10,7</b>
Paraguay	8,3	8,6
Nicaragua	8,7	8,4
Bahamas	13,1	12,2
Argentine	13,5	13,0
<b>Asie/Océanie *</b>	<b>8,5</b>	<b>9,7</b>
Bangladesh	4,4	5,9
Corée	13,0	14,3
<b>MOYENNE DES PAYS EN DÉVELOPPEMENT</b>	<b>8,5</b>	<b>9,1</b>
<b>MOYENNE DES PAYS DÉVELOPPÉS</b>	<b>14,0</b>	<b>13,8</b>

## Évaluation de la réalisation des objectifs de Dakar (tableau 2.19 et figure 2.36)

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
<b>États arabes et Afrique du Nord</b>	Tunisie, Palestine, Jamahiriya arabe libyenne, Jordanie <b>4</b>	Algérie, Arabie saoudite, Bahreïn, Egypte, Emirats Arabes Unis, Koweït, Mauritanie, Oman, Qatar, République arabe syrienne <b>10</b>	Djibouti, Irak, Liban, Maroc, Soudan <b>5</b>	<b>19</b>
<b>Asie centrale</b>	Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan <b>7</b>			<b>7</b>
<b>Europe centrale et orientale</b>	Albanie, Bélarus, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Estonie, ex-République yougoslave de Macédoine, Fédération de Russie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Roumanie <b>13</b>	République fédérale de Yougoslavie, Turquie <b>2</b>		<b>15</b>
<b>Asie de l'Est et Pacifique</b>	Australie, Fidji, Japon, Malaisie, Myanmar, Nouvelle-Zélande, Nioué, Philippines, République de Corée, Samoa, Thaïlande, Vanuatu, Viet Nam <b>13</b>	Chine, Indonésie, République démocratique populaire lao <b>3</b>		<b>14</b>
<b>Amérique latine et Caraïbe</b>	Antigua-et-Barbuda, Antilles néerlandaises, Argentine, Bahamas, Barbade, Belize, Bolivie, Brésil, Îles Caïmans, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Equateur, Guyana, Honduras, Mexique, Panama, Pérou, République dominicaine, Trinité et Tobago, Uruguay <b>22</b>	Dominique, Grenade, Guatemala, Haïti, Jamaïque, Nicaragua, Paraguay, St. Kitts-et-Nevis, Venezuela, St. Vincent-et-les-Grenadines <b>10</b>		<b>32</b>
<b>Amérique du Nord et Europe occidentale</b>	Belgique, Canada, Chypre, Danemark, Espagne, États-Unis, France, Grèce, Irlande, Israël, Italie, Norvège, Pays-Bas, Portugal, Royaume-Uni, Suède, Suisse <b>17</b>			<b>17</b>
<b>Asie du sud et de l'Ouest</b>	Maldives <b>1</b>	Bangladesh, Bhoutan, Iran (République islamique d'), Sri Lanka <b>4</b>	Inde, Népal, Pakistan <b>3</b>	<b>8</b>
<b>Afrique subsaharienne</b>	Congo, Gabon, Kenya, Rwanda, Seychelles, Zimbabwe <b>6</b>	Afrique du Sud, Botswana, Cap-Vert, Côte d'Ivoire, Gambie, Ghana, Lesotho, Malawi, Maurice, Namibie, Ouganda, République-Unie de Tanzanie, Swaziland, Togo <b>14</b>	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 <b>20</b>	<b>40</b>
<b>Total général</b>	<b>83</b>	<b>43</b>	<b>28</b>	<b>154</b>
<b>Pourcentage de la population mondiale</b>	<b>32,4 %</b>	<b>35,8 %</b>	<b>26,8 %</b>	<b>95,0 %</b>



Source : Table 7.19.

Quelques indicateurs contextuels pour 40 pays (tableau 3.2)

PAYS/TERRITOIRES	EDUCATION PRIMAIRE									Nombre estimé d'enfants non scolarisés (en milliers)
	Taux net de scolarisation (TNS)		Taux brut de scolarisation (TBS)		Taux de survie en 5 <sup>e</sup> année		Taux d'achèvement <sup>1</sup>			
	Total	Indice de parité	Total	Indice de parité	Total	Indice de parité	1990	Années les plus récentes <sup>2</sup>	Évolution entre 1990 et l'année la plus récente <sup>2</sup>	
	(F+G)	(F/G)	(F+G)	(F/G)	(F+G)	(F/G)				
<b>ETATS ARABES</b>										
Mauritanie <sup>3</sup>	63,0	0,95	84,3	0,94	...	...	34	46	1,47	...
Territoires autonomes palestiniens	99,1	1,00	108,6	1,01	...	...	...	...	...	3
Yémen	...	...	...	...	...	...	n/a	40	n/a	...
<b>ASIE/PACIFIQUE</b>										
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	22	8	-1,39	...
Bangladesh <sup>3</sup>	81,4	1,04	...	...	...	...	...	70	...	...
Bhoutan <sup>3</sup>	52,9	0,81	...	...	...	...	7	23	2,69	...
Cambodge	88,6	0,88	102,4	0,87	...	...	52	60	0,67	251
Inde	...	...	100,9	0,85	59,7	0,91	66	67	0,21	...
Rép. démocratique populaire du Laos	81,8	0,92	115,3	0,85	54,2	0,98	44	64	2,53	132
Népal	...	...	126,4	0,80	...	...	49	57	0,82	...
Pakistan	...	...	96,0	0,63	...	...	n/a	n/a	n/a	...
Thaïlande	81,4	0,96	93,5	0,95	97,1	1,03	93	84	-1,34	1214
Rép. de Vanuatu	96,1	0,92	117,1	1,08	...	...	90	86	-1,25	...
<b>AMERIQUE LATINE/CARAÏBES</b>										
Argentine	106,4	1,00	118,9	1,00	94,7	1,03	...	...	...	...
Haïti <sup>3</sup>	66,3	1,00	126,0	0,96	40,8	1,07	28	70	5,28	...
<b>AFRIQUE SUBSAHARIENNE</b>										
Bénin	70,3	0,69	85,9	0,67	...	...	23	39	1,94	323
Botswana	83,6	...	108,4	87,6	1,08	...	...	...	...	49
Burkina Faso	34,6	0,69	42,9	0,70	68,3	1,05	19	25	0,75	1298
Rép. Démocratique du Congo	...	...	...	...	...	...	48	40	-0,82	...
Guinée équatoriale	79,0	0,8	124,8	0,82	16,3	1,3	...	...	...	46,6
Erythrée	40,3	0,86	61,2	0,82	95,3	0,95	19	35	2,05	288
Ethiopie	...	...	70,8	0,67	...	...	22	24	0,24	...
Gambie	69,8	0,87	75,1	0,90	...	...	40	70	3,33	56
Guinée	49,0	0,73	62,8	0,68	86,9	0,86	16	35	1,90	642
Guinée-Bissau	53,5	0,71	82,7	0,67	...	...	16	31	1,24	84
Kenya	...	...	...	...	...	...	63	58	-1,00	...
Lesotho	58,5	1,14	103,5	1,09	68,4	1,25	64	69	0,83	146
Madagascar	66,4	1,01	101,8	0,96	51,1	1,02	34	27	-0,93	729
Malawi	...	...	158,1	1,00	...	...	30	50	4,00	...
Mali <sup>3</sup>	39,9	0,69	50,0	0,67	78,1	...	11	23	1,56	...
Mozambique	50,1	0,83	85,4	0,75	46,2	0,85	30	36	0,76	1232
Niger	21,2	1,06	32,4	0,67	61,3	0,97	18	20	0,29	1408
Nigéria	...	...	...	...	...	...	72	67	-0,53	...
Rwanda	97,3	1,00	122,4	0,98	45,4	0,89	n/a	n/a	n/a	32
Sierra Leone	65,2	0,93	65,2	0,92	...	...	n/a	37	n/a	236
Soudan	44,7	0,84	55,0	0,85	86,8	1,03	35	n/a	n/a	2576
République-Unie de Tanzanie	46,7	1,04	63,0	1,00	80,9	1,06	46	59	1,63	3543
Togo	91,4	0,81	123,8	0,78	51,6	0,89	41	63	2,50	64
Ouganda	...	...	140,9	0,93	44,7	1,04	39	61	2,21	...
Zambie	66,4	0,98	78,7	0,94	78,2	0,87	97	80	-3,4	664

Suite...

PAYS/TERRITOIRES	ALPHABETISME		FINANCEMENT DE L' EDUCATION				VIH/SIDA
	Taux d'alphabétisme des 15 ans et plus		Dépenses d'éducation <sup>1</sup>		Dépenses pour l'enseignement primaire <sup>1</sup>		Pourcentage estimé d'adultes (15-49 ans) vivant avec le VIH/sida
	Total	Index de parité (F/M)	en % des dépenses de l'État	en % du PNB	en % des dépenses d'éducation	en % du PNB	
<b>ETATS ARABES</b>							
Mauritanie <sup>3</sup>	40,2	0,59	13,7	3,6	49,0	1,8	...
Territoires autonomes palestiniens	...	...	...	...	...	...	...
Yémen	46,4	0,37	13,0	5,1	54,2	2,7	0,1
<b>ASIE / PACIFIQUE</b>							
Afghanistan	...	...	...	...	...	...	...
Bangladesh <sup>3</sup>	40,0	0,61	9,6	1,9	49,9	0,9	<0,1
Bhoutan <sup>3</sup>	...	...	...	...	...	...	...<0,1
Cambodge	68,0	0,71	15,0	1,7	51,0	0,9	2,7
Inde	57,2	0,66	17,4	2,6	38,5	1,0	0,8
Rép. démocratique populaire du Laos	64,8	0,70	3,1	0,5	58,6	0,3	<0,1
Népal	41,7	0,40	11,1	1,9	63,8	1,2	0,5
Pakistan	43,2	0,49	8,3	1,7	62,2	1,1	0,1
Thaïlande	95,5	0,97	...	...	...	...	1,8
Rép. de Vanuatu	...	...	...	...	...	...	...
<b>AMERIQUE LATINE/CARAÏBES</b>							
Argentine	96,8	1,00	...	...	...	...	0,7
Haïti <sup>3</sup>	49,8	0,92	17,0	1,9	38,7	0,7	6,1
<b>AFRIQUE SUBSAHARIENNE</b>							
Bénin	37,4	0,45	16,5	2,5	62,6	1,6	3,6
Botswana	77,2	1,07	...	...	...	...	38,8
Burkina Faso	23,9	0,42	17,1	2,5	64,0	1,6	6,5
Rép. Démocratique du Congo	61,4	0,69	3,2	0,3	65,1	0,2	4,9
Guinée équatoriale	83,2	0,80	...	...	...	...	3,4
Érythrée	55,7	0,66	8,0	2,8	53,6	1,5	2,8
Éthiopie	39,1	0,66	15,0	2,7	46,2	1,2	6,4
Gambie	36,6	0,68	16,6	3,1	51,7	1,6	1,6
Guinée	...	...	18,1	2,0	37,2	0,8	...
Guinée-Bissau	38,4	0,43	9,8	1,9	35,0	0,7	2,8
Kenya	82,4	0,86	26,2	6,3	44,2	2,8	15,0
Lesotho	83,4	1,29	22,2	8,0	40,2	3,2	31,0
Madagascar	66,5	0,81	18,8	2,0	54,7	1,1	0,3
Malawi	60,1	0,62	19,8	3,6	49,2	1,8	15,0
Mali <sup>3</sup>	25,6	0,45	13,7	2,3	42,1	1,0	1,7
Mozambique	44,0	0,48	18,1	2,0	46,4	1,0	13,0
Niger	16,0	0,36	31,5	2,9	62,0	1,8	...
Nigeria	64,0	0,78	9,9	4,6	41,0	1,9	5,8
Rwanda	66,8	0,82	32,6	3,2	44,7	1,4	8,9
Sierra Leone	...	...	30,4	3,5	51,3	1,8	7,0
Soudan	57,7	0,67	16,2	1,8	50,5	0,9	2,6
République-Unie de Tanzanie	75,0	0,79	16,4	1,8	63,0	1,1	7,8
Togo	57,1	0,59	25,6	3,8	48,3	1,8	6,0
Ouganda	67,0	0,73	30,1	3,2	53,2	1,7	5,0
Zambie	78,2	0,84	12,3	2,3	43,2	1,0	21,5

1. Données de la Banque mondiale. Ces données ne prétendent pas se substituer à la base de données statistiques internationales standardisées produites par l'ISU. Elles ont été produites pour compléter le tableau global des progrès réalisés jusqu'à ce jour.

2. Le taux d'évolution indique la variation annuelle (en points de pourcentage) du taux d'achèvement entre 1990 et l'année la plus récente. En général, l'année la plus récente est 1999.

3. Les données relatives aux taux de scolarisation et de survie proviennent des rapports nationaux EPT 2000.

\* Cinq critères ont aidé à la sélection des 40 pays : 1. Des taux très faibles de scolarisation/achèvement; 2. Un nombre élevé d'enfants non scolarisés (> 1 million); 3. Des faibles niveaux d'alphabétisation des adultes; 4. Une prévalence élevée (> 5%) du VIH/sida; 5. Des situations de crise et de conflit (ou d'après-conflit) et d'urgence. Au-delà de ces critères, on a essayé de couvrir toutes les régions en développement et d'inclure quelques petits pays.

## Sommaire des contributions détaillées

1. Éducation de changements démographiques : rapports entre éducation et comportements de fécondité, de santé et de migration  
*Par Yves CHARBIT et Mababou KEBE (CERPAA - Paris V)*
2. Quelles politiques éducatives pour quelle éducation ?  
*Par Jean-Yves MARTIN (IRD)*
3. Éducation au Sud : nouvelle donne dans le contexte de la mondialisation ; le devenir du secteur public face au processus de privatisation  
*Par Annie VINOKUR (CERED-Paris X)*
4. Coûts et financements de l'école dans une logique développement  
*Par Jean BOURDON (IREDU)*
5. Les familles du Sud face à l'école : évolution des rapports et des représentations  
*Par Marie-France LANGE (IRD)*
6. École et travail des enfants : aperçu de la situation actuelle (spécificités selon le sexe), questions posées, implications politiques...  
*Par Jean-François KOBIANE (Université de Ouagadougou)*
7. Impact du sida sur les systèmes éducatifs et la demande d'éducation  
*Par Denis DOUGNON (ROCARE, Mali) et Yacouba YARO (Université de Ouagadougou)*
8. Les enjeux de l'éducation non formelle, de l'alphabétisation  
*Par Koumba BOLY-BARRY (Programme alpha, Burkina Faso) et Abou NAPON (Université de Ouagadougou)*