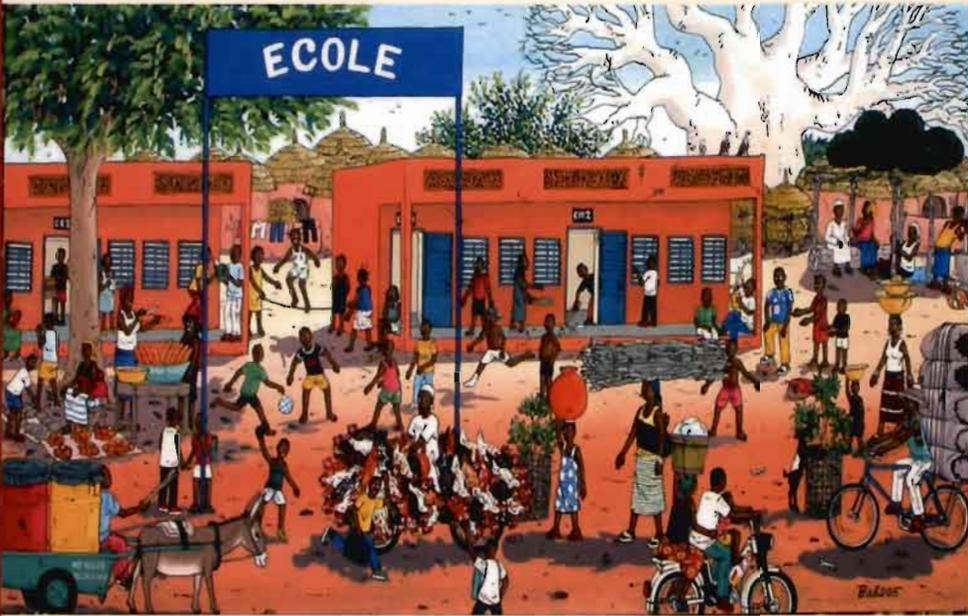


RenConTres

# Défis du développement en Afrique subsaharienne L'éducation en jeu

LES COLLECTIONS DU CEPED



Éditeur scientifique

Marc PILON

Défis du développement  
en Afrique subsaharienne  
L'éducation en jeu

# Défis du développement en Afrique subsaharienne L'éducation en jeu

---

Editeur scientifique

Marc PILON

IRD

UR 105 « Savoirs et développement »

Créé en 1988, le Centre Population et Développement (CEPED) consacre, depuis l'automne 2002, ses activités à stimuler la collaboration scientifique entre des équipes de recherche du Nord et du Sud dans le domaine de la population et du développement.

Le CEPED est un Groupement d'intérêt scientifique (GIS), composé de l'Institut National d'Études Démographiques (INED), de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) et des laboratoires de démographie des Universités de Paris 1, Paris 5, Paris X, et soutenu par le Ministère des Affaires étrangères.

L'appui du CEPED aux réseaux du Nord et du Sud, autour de missions de valorisation, de formation, d'expertise et de documentation, s'exerce dans quatre champs thématiques :

- Santé de la reproduction
- Société, Famille et Genre
- Peuplement, Urbanisation, Mobilité et Environnement
- Méthodologies : Collecte et Analyse

Ses activités, coordonnées par des chercheurs expérimentés dans le domaine, sont organisées sous forme de groupes de travail afin d'aboutir à des sessions de formation, des ateliers, des séminaires et des conférences internationales.

#### Comité éditorial

Courgeau Daniel	Cambrézy Luc	Belbeoch Olivier
Ferrand Michèle	Desgrées du Loû Annabel	Brugeilles Carole
Leridon Henri	Ferry Benoît	Dittgen Alfred
Mazouz Mohammed	Lelièvre Eva	Pison Gilles
		Vimard Patrice

**Directeur de la publication : André Quesnel**

**Réalisation technique : Yvonne Lafitte**

Photo de couverture : © Marc Pilon

Conception graphique : sbgraphik – [www.sbgraphik.com](http://www.sbgraphik.com)

**Edité avec le soutien du ministère des Affaires étrangères – DGCID**

© Copyright CEPED 2006  
ISSN : 1772-0125 - ISBN : 2-87762-153-7  
Centre Population et Développement  
Campus du Jardin Tropical de Paris  
Pavillon Indochine  
45 bis, Avenue de la Belle Gabrielle  
94736 Nogent-sur-Marne Cedex – France  
Téléphone : 33 (0)1 43 94 72 90 – Fax : 33 (0)1 43 94 72 92  
Courriel : [ceped@ceped.cirad.fr](mailto:ceped@ceped.cirad.fr)  
Web : <http://ceped.cirad.fr>

## Liste des auteurs

---

- Adotevi-Dia** Erinna  
Analyste en éducation  
Banque Afrique de Développement (BAD)  
Tunis – TUNISIE  
erinna\_dia@yahoo.com
- Bourdon** Jean  
Economiste  
CNRS – Institut de Recherche en Economie de  
l'Éducation (IREDU)  
Université de Dijon, Pôle AAFE  
Esplanade Erasme, BP. 26513  
21065 Dijon – FRANCE  
jbourdon@u-bourgogne.fr
- Charbit** Yves  
Démographe  
Université de Paris 5 – René Descartes  
POPINTER, Bât. Jacob, UFR Sciences sociales  
45, rue des Saints Pères, 75006 Paris – FRANCE  
yves.charbit@biomedical.univ-paris5.fr
- Dougnon** Denis  
Sciences de l'éducation  
Institut Supérieur de Formation et de Recherche  
Appliquée (ISFRA), Université du Mali  
BP. E 475, Bamako – MALI  
cdougnon@yahoo.fr
- Gaillard** Anne-Marie  
Anthropologue  
17 allée des Coteaux Briards  
91800 Brunoy – FRANCE  
amgaillard@hotmail.com
- Gaillard** Jacques  
Sciences, technologie et  
sociétés  
Institut de Recherche pour le Développement (IRD)  
32 avenue Henri Varagnat  
93143 Bondy – FRANCE  
Jacques.Gaillard@bondy.ird.fr
- Henaff** Nolwen  
Economiste IRD  
Institut de Recherche Economique (IER)  
28, Lê Quy Don – Q. 3, Ho Chi Minh Ville  
VIETNAM  
Nolwen.Henaff@hcm.fpt.vn
- Kébé** Mababou  
Doctorant en démographie  
Université de Paris 5 – René Descartes  
POPINTER, Bât. Jacob, UFR Sciences sociales  
45, rue des Saints Pères, 75006 Paris – France  
mababoukebe@hotmail.com
- Koniané** Jean-François  
Démographe  
Institut Supérieur des Sciences de la Population  
(ISSP), 03 BP 7118, Ouagadougou 03  
BURKINA FASO  
jfkobiane@issp.bf
- Lange** Marie-France  
Sociologue  
Institut de Recherche pour le Développement (IRD)  
32 avenue Henri Varagnat  
93143 Bondy – FRANCE  
lange.marie-France@wanadoo.fr

**Lanoue Eric**  
Sociologue

Institut de Recherche pour le Développement (IRD)  
01 BP 182, Ouagadougou 01, BURKINA FASO  
lanoue@ird.bf

**Martin Jean-Yves**  
Sociologue

Institut de Recherche pour le Développement (IRD)  
32 avenue Henri Varagnat  
93143 Bondy – FRANCE  
Jean-Yves.Martin@bondy.ird.fr

**Pilon Marc**  
Démographe

Institut de Recherche pour le Développement (IRD)  
32 avenue Henri Varagnat  
93143 Bondy – FRANCE  
Marc.Pilon@bondy.ird.fr

**Vinokur Annie**  
Economiste

Université de Paris X, Centre d'Etude et de Recherche  
sur l'Economie du Développement  
(CERED/FORUM.CNRS)  
UFR SEGMI, CERED/Forum, Bât. G  
200, avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex  
FRANCE  
vinokur@u-paris10.fr

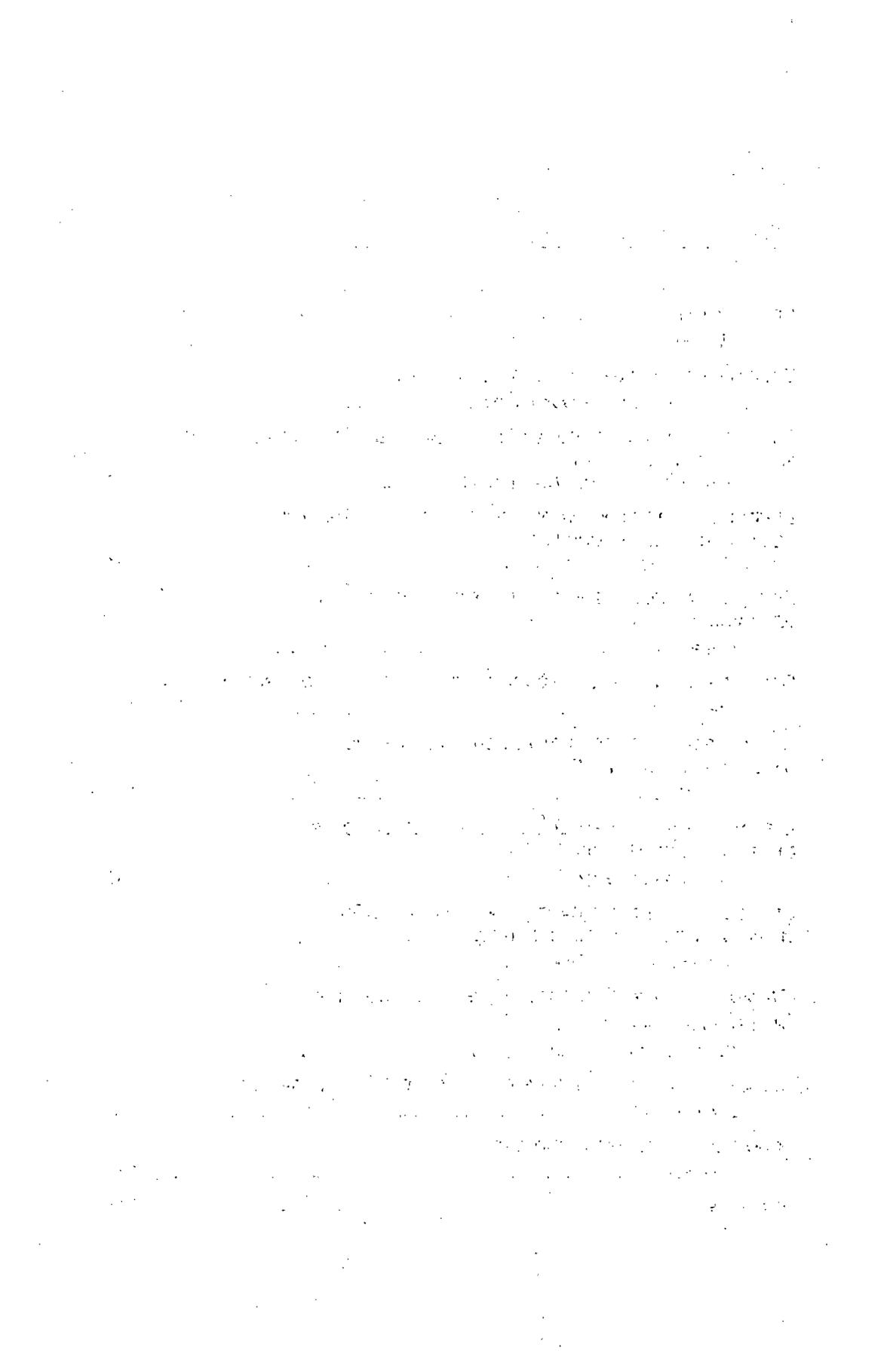
**Yaro Yacouba**  
Socio-démographe

Centre d'Etudes et de Recherche pour la Formation et  
le Développement Economique et Social (CERFODES)  
02 BP 5472, Ouagadougou 02, BURKINA FASO  
yacoubay@yahoo.com

# Sommaire

---

INTRODUCTION	
<i>Marc Pilon</i> .....	9
EDUCATION ET CHANGEMENTS DEMOGRAPHIQUES	
<i>Yves Charbit et Mababou Kébé</i> .....	25
FUITE DES CERVEAUX, CIRCULATION DES COMPETENCES ET DEVELOPPEMENT EN AFRIQUE : UN DEFI GLOBAL	
<i>Anne-Marie Gaillard et Jacques Gaillard</i> .....	37
EDUCATION ET DEVELOPPEMENT : REGARD CRITIQUE SUR L'APPORT DE LA RECHERCHE EN ECONOMIE	
<i>Nolwen Henaff</i> .....	67
EDUCATION AU SUD : NOUVELLE DONNE DANS LE CONTEXTE DE LA MONDIALISATION	
<i>Annie Vinokur</i> .....	95
COUT ET FINANCEMENT DE L'EDUCATION PRIMAIRE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	
<i>Jean Bourdon</i> .....	123
QUELLES POLITIQUES EDUCATIVES POUR QUELLE ÉDUCATION DANS LES PAYS PAUVRES ?	
<i>Jean-Yves Martin</i> .....	147
LES FAMILLES FACE A L'ECOLE : EVOLUTION DES RAPPORTS ET DES REPRESENTATIONS	
<i>Marie-France Lange</i> .....	163
ECOLE ET TRAVAIL DES ENFANTS DANS LES PAYS DU SUD : SITUATION ACTUELLE ET PERSPECTIVES	
<i>Jean-François Kobiané</i> .....	185
L'IMPACT DU SIDA SUR L'OFFRE ET LA DEMANDE SCOLAIRES EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	
<i>Yacouba Yaro et Denis Dougnon</i> .....	205
EDUCATION, VIOLENCES ET CONFLITS EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE	
<i>Eric Lanoue</i> .....	223
CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS	
<i>Marc Pilon</i> .....	243
Liste des sigles .....	247



# Introduction

**Marc Pilon**

Est-il encore besoin de s'interroger sur les interrelations entre population, éducation<sup>1</sup> 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<sup>e</sup> 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 »<sup>2</sup>. 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 2000<sup>3</sup>.

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

<sup>1</sup> 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.

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

<sup>3</sup> 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'éducation<sup>4</sup>. 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<sup>e</sup> 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'homme<sup>5</sup>. 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 2003<sup>6</sup> : « *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

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

<sup>5</sup> Une observation qui pourrait s'appliquer à d'autres régions du monde...

<sup>6</sup> Lors de sa conférence intitulée « *The reach of schooling* », donnée au cours de la 36<sup>e</sup> 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 dépendance<sup>7</sup> 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 »<sup>8</sup>, 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.

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

<sup>8</sup> 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 démographes<sup>9</sup> et qui prévaut fréquemment dans les instances internationales<sup>10</sup> ; (2) l'étude des relations entre éducation et développement, et le plus souvent entre éducation et croissance, marquée par les travaux des économistes<sup>11</sup> ; (3) enfin, l'analyse des systèmes éducatifs, qui a souvent conduit à parler en termes de « crise de l'éducation »<sup>12</sup>.

Issu pour partie d'un dossier préparé par le CEPED lors de la 36<sup>e</sup> 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

<sup>9</sup> Cf. chapitre Y. Charbit et M. Kébé.

<sup>10</sup> 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<sup>e</sup> session de la Commission population – développement en 2003 (référence en note 2).

<sup>11</sup> Cf. chapitre N. Henaff.

<sup>12</sup> 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	<b>70,1</b>	73,1	99,6	94,9	70,9
		F	98,6	96,1	88,5	<b>54,2</b>	50,6	99,1	87,6	45,0
Taux brut de scolarisation (TBS) pré-primaire en %*	2001	M	87,1	62,1	67,4	<b>6,0</b>	19,7	22,4	48,9	25,8
		F	86,9	58,3	67,2	<b>5,5</b>	19,5	22,3	60,3	26,9
Espérance de vie scolaire (1)*	2001	M	15,4	12,7	12,7	<b>7,6</b>	10,6	11,5	11,3	9,5
		F	16,8	12,7	13,2	<b>6,4</b>	9,4	11,3	10,5	7,6
Taux net de scolarisation (TNS) primaire en en %*	2001	M	95,1	89,9	95,6	<b>66,4</b>	85,1	95,0	93,7	84,7
		F	95,7	87,7	95,9	<b>59,2</b>	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	<b>18 301,1</b>	2 991,9	168,7	6 158,5	13 518,5
		F	1 085,1	1 442,8	1 168,1	<b>21 990,2</b>	4 449,5	221,8	5 834,7	22 289,2
Total des redoublants au primaire en %*	2001	M	-	1,1	7,4	<b>20,5</b>	8,9	0,3	-	5,9
		F	-	1,1	5,2	<b>18,5</b>	6,4	0,3	-	4,7
Taux de survie en dernière année en %*	2000	M	-	97,6	81,3	<b>52,3</b>	91,4	94,7	-	75,4
		F	-	98,8	80,4	<b>64,0</b>	928,0	94,8	-	80,8
Taux net de scolarisation au secondaire en %*	2001	M	88,8	83,4	61,9	<b>23,1</b>	57,7	84,8	-	-
		F	89,6	82,0	65,7	<b>19,4</b>	52,9	82,4	-	-
Rapport élèves/enseignant*	2001		14,0	17,0	21,0	<b>44,0</b>	22,0	19,0	25,0	40,0

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

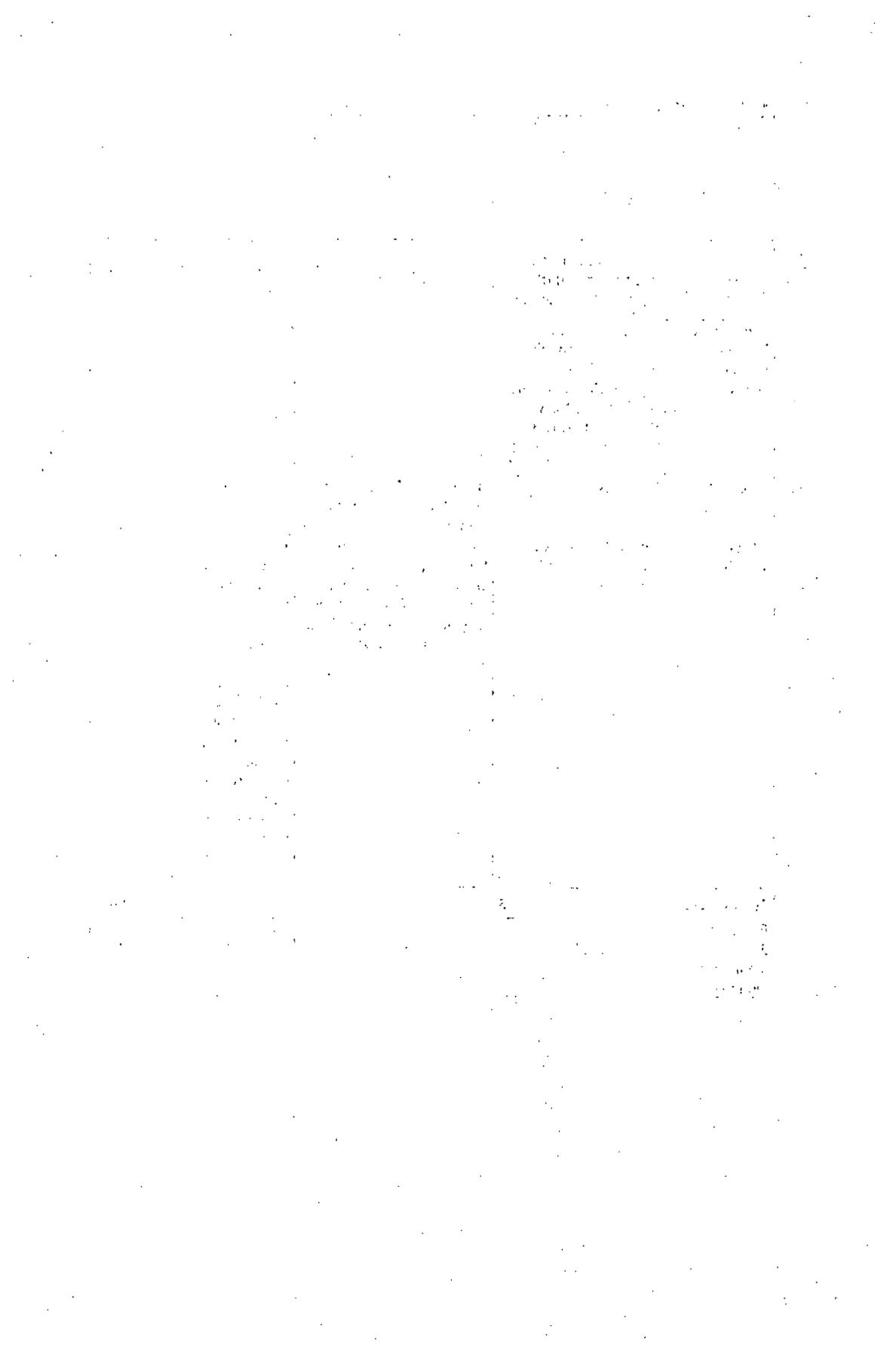
\* Il s'agit de moyennes pondérées

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 <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>
Asie Centrale	Azerbaïdjan, Géorgie, Kazakhstan, Kirghizistan, Mongolie, Ouzbékistan, Tadjikistan <b>7</b>			<b>7</b>
Europe centrale et orientale	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>
Asie de l'Est et Pacifique	Australie, Fidji, Japon, Malaisie, Myanmar, Nouvelle-Zélande, Nioué, Philippines, République de Corée, Samoa, Thaïlande, Vanuatu, Vietnam <b>13</b>	Chine, Indonésie, République démocratique populaire lao <b>3</b>		<b>16</b>
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 <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>

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 <b>17</b>			<b>17</b>
Asie du Sud et de l'Ouest	Maldives <b>1</b>	Bangladesh, Bhoutan, Iran (République islamique d'), Sri Lanka <b>4</b>	Inde, Népal, Pakistan <b>3</b>	<b>8</b>
Afrique subsaharienne	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>
Total général	<b>83</b>	<b>43</b>	<b>28</b>	<b>154</b>
Pourcentage de la population mondiale	<b>32,4 %</b>	<b>35,8 %</b>	<b>26,8 %</b>	<b>95,0 %</b>



# Education et changements démographiques

Yves Charbit  
Mababou Kébé

## Introduction

L'instruction constitue assurément un moteur de changement des mentalités et d'adoption de nouveaux comportements démographiques, préalables à tout progrès économique. De fait, de nombreuses études ont mis à jour de fortes corrélations entre le niveau d'instruction, en général mesuré par le nombre d'années d'étude, et les variables démographiques telles que la fécondité, la mortalité et les migrations. Elles ont notamment montré que là où le niveau d'instruction des femmes est élevé, la fécondité et la mortalité sont fortement réduites, même s'il faut souligner la difficulté d'isoler l'effet spécifique de l'éducation : s'agit-il « seulement d'un "effet éducation" où n'est-on pas plutôt en présence de tout un ensemble de relations d'interdépendance, donc *in fine* difficilement dissociables ? Une femme instruite a ainsi plus de chances, qu'une autre qui ne le serait pas, d'être mariée à un homme disposant d'un revenu élevé et par conséquent d'appartenir à une catégorie sociale supérieure ; elle est vraisemblablement aussi une femme urbaine, etc. Dans ce cas, isoler un pur effet éducation serait difficile et même en partie trompeur. Toutefois, cela ne remet pas en cause le constat que l'éducation est un facteur clef du développement durable ; cela incite seulement à préciser les mécanismes susceptibles d'être en jeu » (Véron, 2000).

En sens inverse, on peut envisager l'influence des variables démographiques sur l'éducation, qui elle-même va influencer sur la dynamique démographique. Si l'on part d'une situation de forte croissance démographique annuelle, il va en résulter chaque année des générations plus nombreuses à scolariser. Ceci, en l'absence d'investissements massifs dans le budget de l'éducation, va entraîner un faible taux de scolarisation, surtout des filles. Cellès-ci vont se marier tôt, d'où une fécondité élevée, source d'une croissance démographique rapide. Le cercle vicieux sera ainsi bouclé. En sens inversé, un investissement important de l'Etat dans le secteur de

l'éducation va entraîner un recul de l'âge au mariage, d'où une baisse de la fécondité renforcée par le fait que des femmes instruites utilisent davantage la planification familiale. Les générations futures seront donc moins nombreuses. Elles pourront ainsi accéder à une éducation plus complète et plus poussée, d'où une élévation du niveau d'instruction qui va engendrer un recul de l'âge au mariage qui, à son tour, va entraîner une baisse de la fécondité.

Le présent chapitre traite d'abord l'influence des variables démographiques sur l'éducation. Mais l'accent sera surtout mis sur le deuxième volet de la problématique, à savoir les mécanismes par lesquels l'éducation influence la dynamique démographique, à travers la fécondité et la mortalité. On s'appuie ici sur plusieurs études, sur des synthèses réalisées par la Division de la population des Nations unies et par l'Unesco, et sur les données récentes des enquêtes démographiques et de santé (EDS).

## Influence des variables démographiques sur l'éducation

La connaissance de l'effet des variables démographiques sur l'éducation revêt un double intérêt. D'une part, elle permet, en quantifiant les effectifs à scolariser, de planifier les besoins en matière d'éducation. D'autre part, elle permet de concevoir la politique même de l'éducation, en définissant le type et le niveau d'instruction à offrir, compte tenu des ressources qui seront probablement disponibles et du nombre de personnes constituant la demande.

La croissance démographique et la structure par âge de la population peuvent constituer deux obstacles majeurs à la généralisation de l'éducation, surtout dans les pays en développement où les ressources sont faibles. La jeunesse de la population exige, en effet, de lourds efforts pour l'enseignement, surtout que l'on ne peut compter que sur un petit nombre d'adultes pour former la grande masse des jeunes.

D'énormes progrès ont été réalisés par les pays en développement dans le domaine de la scolarisation : entre 1990 et 1997, 72 millions d'élèves supplémentaires ont pu accéder à l'enseignement primaire. En Afrique subsaharienne, les effectifs scolarisés ont augmenté, chaque année, de 1,4 million d'élèves dans la décennie 1980 et de 2,4 millions dans la décennie suivante (Schleicher, 2001). Malgré ces efforts, le nombre d'enfants non scolarisés est en constante augmentation. En 2001, le nombre d'enfants en âge d'être scolarisés et qui ne l'étaient pas, était estimé à 103 466 300. C'est en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud et de l'Ouest que l'on enregistre les plus importantes proportions d'analphabètes.

Dans les pays en développement, l'évolution du taux de scolarisation n'a pas empêché un accroissement des effectifs non scolarisés. En effet, la croissance démographique, favorisée par une fécondité demeurée très forte, prend le pas sur les progrès réalisés en matière de scolarisation. D'après les estimations, le nombre de

jeunes non scolarisés s'élèverait à 42,8 millions et passerait à 230 millions en 2015 si la fécondité maintient ses taux actuels (Ellison, 1999).

L'explosion démographique a de fortes conséquences sur les budgets des pays les plus pauvres. Selon l'Unesco (2005), les dépenses publiques totales d'éducation des Etats de l'Afrique subsaharienne ont atteint, en moyenne, 3,2 % du Produit National Brut (PNB) en 2001. Une étude de la Banque mondiale, citée par Charbit et Ndiaye (1994), a examiné, pour le Sénégal, les conséquences de l'augmentation croissante des effectifs scolarisables sur l'éducation. Selon ses auteurs, le pays a consacré, en 1983,5 % du PNB, 16 % des recettes publiques et 25 % des dépenses de fonctionnement, pour pouvoir atteindre un taux de scolarisation de 53 % dans l'enseignement primaire et de 12 % dans le secondaire. Dans l'hypothèse la plus favorable émise par les Nations unies, celle d'une baisse rapide de la fécondité, les dépenses d'éducation auraient dû tripler entre 1990 et 2000 et devraient quintupler d'ici l'horizon 2015, pour atteindre l'objectif de la généralisation de l'enseignement primaire. Il faut, dans ces conditions, être en mesure de mobiliser les ressources nécessaires pour créer les infrastructures aptes à l'accueil d'une population en âge scolaire en croissance rapide. En outre, le défi ne consiste pas uniquement en la création d'écoles supplémentaires, mais aussi à garantir la qualité de l'enseignement dispensé. En effet, l'accroissement des taux de scolarisation a des répercussions sur la qualité de l'enseignement.

## Influence de l'éducation sur les variables démographiques

### *Influence sur la fécondité*

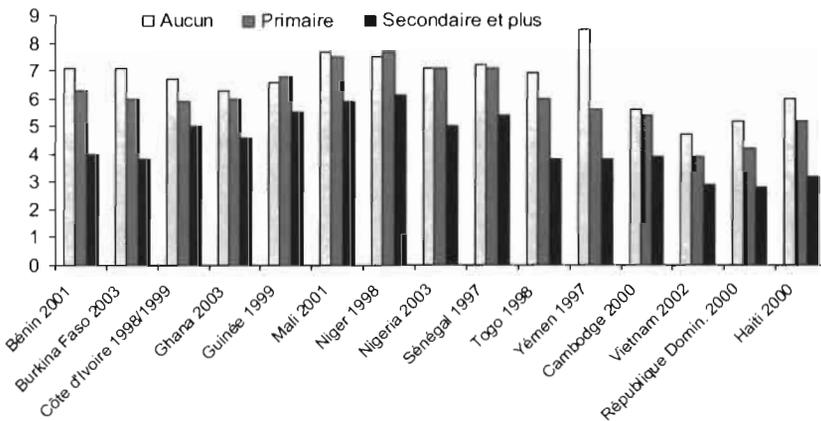
#### La théorie de la modernisation socioculturelle

Le cadre théorique dans lequel se situe la relation entre éducation et fécondité est celui de la transition démographique et de la modernisation socioculturelle (Kirk, 1996 ; Charbit, 2000). Dans une première étape, la mortalité diminue sous l'effet des progrès de la médecine et de l'hygiène. La fécondité commence à « décrocher » pour deux raisons : du fait de la moindre mortalité infantile, il est moins nécessaire que de nombreuses naissances surviennent pour qu'un nombre suffisant d'enfants survive jusqu'à l'âge adulte, et assure ultérieurement la prise en charge des parents âgés. D'autre part, les baisses de la mortalité et de la fécondité se produisent en général dans un contexte de développement économique et social caractérisé par un changement dans le statut des femmes : l'urbanisation et le développement du salariat font peu à peu échapper celles-ci à leur rôle traditionnel de reproductrice. Il devient socialement acceptable pour les femmes d'utiliser la contraception pour restreindre leur fécondité. Le nombre moyen d'enfants passe alors de 6 ou 7 à 3 ou

4. Dans ce contexte, l'élévation du niveau d'éducation serait une variable clef : les femmes découvrent de nouveaux modèles culturels, elles connaissent mieux leur physiologie, elles utilisent plus efficacement la contraception, elles aspirent à se réaliser socialement en tant que personne et non plus seulement en tant que mère. Par conséquent, selon la théorie, on devrait observer une corrélation négative entre fécondité et instruction.

Plusieurs auteurs ont montré qu'en Afrique subsaharienne l'éducation des femmes, et plus particulièrement le fait d'atteindre le niveau d'enseignement secondaire, est fortement corrélée à de faibles taux de fécondité (Feachem *et al.*, 1991 ; Cohen, 1993). Cependant, les changements intervenus au niveau de la fécondité des femmes instruites sont variables selon les pays considérés, et à l'intérieur d'un même pays, selon l'âge des femmes ou selon qu'elles vivent en ville ou en campagne. Les données récentes des enquêtes démographiques et de santé confirment que le nombre d'enfants mis au monde par femme diminue au fur et à mesure que leur niveau d'instruction augmente (figure 1).

Figure 1 – Nombre moyen d'enfants nés vivants selon le niveau d'instruction (femmes âgées de 40 à 49 ans - EDS)



Source : ORC Macro, 2005. MEASURE DHS STATcompiler

A niveau d'instruction égale, le nombre d'enfants varie certes selon les pays, en raison de l'influence d'autres facteurs : l'âge au mariage, la durée d'allaitement, la pratique contraceptive, la fréquence des avortements, etc. Mais aucun pays ne fait exception à la règle : plus le niveau d'instruction augmente et moins les femmes ont d'enfants.

En moyenne, au terme de leur vie féconde, les femmes ayant un niveau d'étude secondaire, ou plus, mettent au monde 2,2 enfants de moins que les femmes analphabètes. Les écarts les plus importants entre les deux groupes de femmes sont notés au Yémen (4,7 ans en 1997), au Burkina Faso (3,3 ans en 2003), au Togo et

au Bénin (3,1 ans respectivement en 1998 et en 2001). La Guinée (1,1 an en 1999) et le Niger (1,4 an en 1998) présentent les écarts les moins importants. Signalons que les femmes analphabètes en Asie (Cambodge et Vietnam) et en Amérique latine (République dominicaine) ont moins d'enfants que les femmes ayant reçu une formation secondaire, ou plus, dans certains pays de l'Afrique subsaharienne (Mali et Niger).

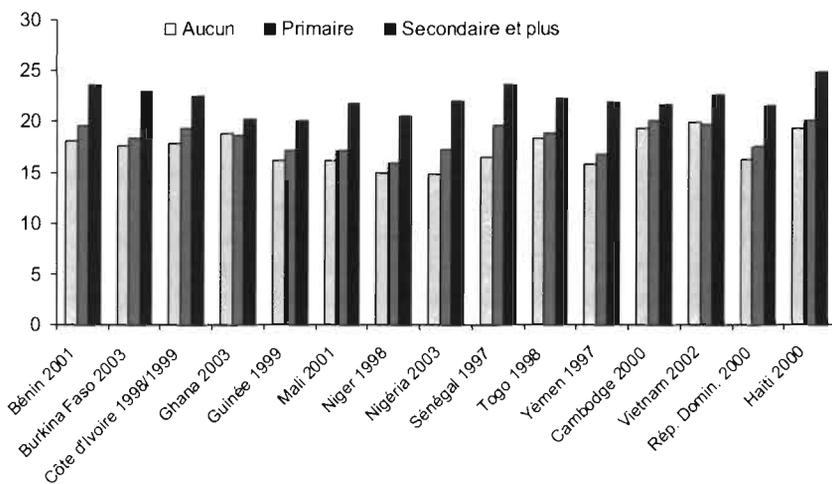
### Education, nuptialité et contraception

Dans les faits, l'influence de l'éducation sur la fécondité n'est pas directe. Elle intervient dans la réduction de la fécondité à travers deux variables intermédiaires, principalement : la nuptialité et la contraception. En élevant l'âge au premier mariage et en augmentant la prévalence contraceptive, l'instruction favorise chez les femmes une fécondité moins élevée. Dans la plupart des pays en développement, et plus particulièrement dans les pays de l'Afrique subsaharienne, la pratique contraceptive est demeurée très faible. C'est donc en réduisant la durée d'exposition au risque de procréation avec le recul de l'âge d'entrée en union, que l'éducation contribue à la réduction de la fécondité. Plusieurs études, menées au Botswana, au Ghana, au Kenya, au Nigeria et au Sénégal, ont montré que plus le niveau d'instruction de la femme augmente, plus l'entrée en union recule (Casterline et Trussell, 1980 ; McCarthy, 1982 ; Trussell et Reinis, 1989 ; Lesthaeghe *et al.*, 1989 ; Westoff, 1992). Les données des dernières enquêtes démographiques et de santé menées dans certains pays en développement confirment ces analyses (figure 2).

L'âge d'entrée en union augmente avec le niveau de l'instruction. En moyenne, les femmes ayant atteint au moins le niveau secondaire se marient 4,8 ans plus tard que les femmes analphabètes. L'influence de l'éducation dans l'élévation de l'âge au premier mariage varie suivant les pays considérés. Au Ghana (1,4 en 2003), au Cambodge (2,3 en 2000) et au Vietnam (2,7 en 2002), où moins de trois ans séparent les deux groupes, l'influence de l'éducation est moindre. Soulignons que ces trois pays sont, avec Haïti, ceux dans lesquels on trouve les âges médians au premier mariage, les plus élevés pour les femmes analphabètes. Par contre, dans d'autres pays comme le Nigeria (7,2 en 2003), le Sénégal (7,1 en 1997) et le Yémen (6,1 en 1997), les écarts entre les deux groupes sont très importants : plus de six années séparent leur entrée en union.

Dans les pays en développement et en Afrique subsaharienne en particulier, les femmes se marient tôt. En outre, la société exigeant des jeunes mères qu'elles donnent très tôt la preuve de leur fertilité et la pratique contraceptive étant très faible, les premières maternités, pour la majorité d'entre elles, interviennent à quelques mois seulement du mariage. La plupart des femmes entament donc très tôt leur vie féconde. Une telle situation, en favorisant une plus grande durée d'exposition au risque de procréation, entraîne une fécondité très importante. Ceci d'autant plus que les femmes, dans leur très grande majorité, ont une très grande durée en union. On peut donc penser que l'éducation, en retardant l'entrée en union, favoriserait un recul de la première naissance.

Figure 2 – Age médian au premier mariage selon le niveau d'instruction (femmes âgées de 25 à 49 ans - EDS)



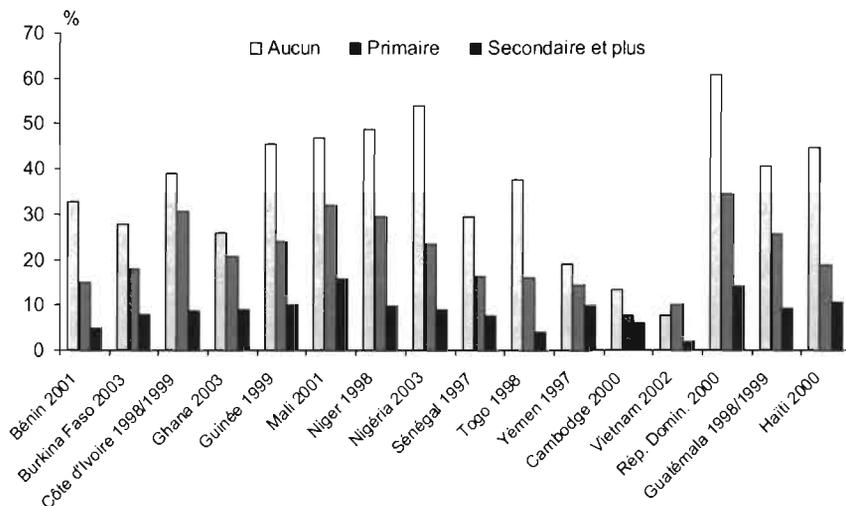
Source : ORC Macro, 2005. MEASURE DHS STATcompiler

La fécondité précoce est beaucoup moins répandue parmi le groupe des femmes ayant au moins un niveau d'étude secondaire dans lequel les proportions de femmes concernées dans tous les pays considérés n'atteignent pas 16 % (figure 3). Elle concerne d'avantage les femmes non scolarisées. En effet, en dehors du Vietnam, du Cambodge et du Yémen, une adolescente sur quatre (âgée de 15 à 19 ans), parmi celles n'ayant jamais été à l'école, était déjà mère ou enceinte au moment des enquêtes. En comparant les proportions d'adolescentes concernées dans le groupe des analphabètes avec celles ayant au moins un niveau secondaire, on relève d'importants écarts, sauf dans les pays asiatiques (Vietnam, Cambodge et Yémen) peu concernés par la fécondité précoce.

L'éducation des femmes contribue donc fortement à réduire l'ampleur de la fécondité précoce. Cependant, le recul de l'âge au premier mariage ne coïncide toujours pas avec un recul de la fécondité. L'instruction, en accroissant la durée d'exposition au risque, favorise la sexualité avant le mariage. L'effet qu'aurait pu avoir le recul de l'âge au premier mariage sur le début de la vie féconde serait contrebalancé par une montée des naissances pré-nuptiales. Le mariage tend de plus en plus à ne plus être le seul cadre de la fécondité. Ce sont les adolescentes scolarisées, du fait de leur entrée plus tardive en union, qui sont les plus exposées aux maternités pré-nuptiales. Si cette augmentation des naissances pré-nuptiales doit amener à relativiser le poids de l'âge au premier mariage, il n'en demeure pas moins que les maternités précoces, pour l'essentiel d'entre elles, sont légitimes. L'âge au

premier mariage conserve donc un grand impact sur la fécondité précoce. L’instruction, en favorisant une entrée plus tardive en union, augmente l’âge d’entrée en vie féconde qui est le principal déterminant du nombre d’enfants mis au monde par la femme à la fin de sa vie féconde.

Figure 3 – Pourcentage des femmes âgées de 15 à 19 ans, mères ou enceintes de leur premier enfant au moment de l’enquête - EDS



Source : ORC Macro, 2005. MEASURE DHS STATcompiler

Pour que l’éducation puisse véritablement exercer une influence significative sur la réduction de la fécondité, elle doit être assez poussée et de bonne qualité. Cependant, dans la plupart des pays en développement, les filles sortent tôt du système éducatif sans avoir eu le temps d’acquérir les connaissances suffisantes. Dans ces conditions, l’instruction peut constituer un obstacle à la réduction de la fécondité. L’insuffisance de la formation reçue et souvent sa qualité relative aboutissent à l’abandon des méthodes traditionnelles de régulation des naissances telles que les longues périodes d’allaitement au sein et l’abstinence *post-partum*, sans que la femme ait eu le temps d’acquérir une bonne connaissance des méthodes modernes.

## Influence sur la mortalité

On admet, en général, une forte relation négative entre la mortalité et le niveau d'instruction de la mère. L'instruction réduit de manière significative la mortalité maternelle et celle des enfants. En effet, l'éducation permet une meilleure connaissance des besoins nutritionnels de l'enfant, des notions d'hygiène et l'utilisation de la contraception qui, en espaçant les naissances, favorise la survie des enfants. L'éducation, en favorisant une meilleure connaissance des soins de nutrition et de santé, contribue fortement à la survie des enfants âgés de 6 mois à 5 ans (Cleland et Harris, 1998). Selon l'Unicef (1999), une augmentation de 10 % du taux de scolarisation des filles dans le primaire pourrait permettre de réduire la mortalité néonatale de 4,1 décès pour mille. De même, 10 % de filles en plus dans l'enseignement secondaire contribueraient à une nouvelle baisse de 5,6 décès pour mille. Dans une étude sur la mortalité des enfants au Cameroun, Timnou (1993) avait déjà mis en exergue cette relation négative entre la scolarisation féminine et la mortalité infantile. Selon les résultats de son étude, le quotient de mortalité infantile qui est de 117 pour mille pour les parents analphabètes est réduit à 80 pour mille si les parents savent lire et écrire.

Cependant, l'éducation et la richesse allant souvent de pair, la faible mortalité des enfants des femmes instruites pourrait en réalité résulter d'un niveau de vie élevé qui permet de procurer aux enfants les soins nécessaires à leur santé, voire à leur survie. Ou encore, à éducation égale, des facteurs culturels peuvent induire des différences de mortalité. Malgré les réserves que l'on peut opposer, il est indéniable que l'instruction de la mère joue un rôle très important dans la réduction de la mortalité de ses enfants. Les données récentes des EDS montrent que l'éducation des mères permet de faire baisser nettement la mortalité maternelle, néonatale et infantile (tableau 1).

Plus le niveau d'instruction de la mère est élevé, plus la probabilité de survie des enfants est importante. Cependant, l'impact de l'éducation est variable selon les pays considérés. Dans certains pays, comme au Ghana et au Burkina Faso, un niveau d'instruction secondaire ou plus ne réduit pas de façon très significative la mortalité. En revanche, dans d'autres pays tels que le Mali, le Niger et la Côte d'Ivoire, le fait pour la femme d'accéder au minimum au niveau secondaire permet une importante réduction de la mortalité infantile. Si le niveau d'instruction de la mère constitue un facteur déterminant pour la réduction de la mortalité infantile et juvénile, la scolarisation féminine ne permet cependant pas à l'Afrique subsaharienne de se hisser au niveau des pays asiatiques ou de l'Amérique latine. En effet, en ce qui concerne la mortalité juvénile, celle des enfants des femmes analphabètes du Vietnam, du Cambodge, du Yémen et de la République dominicaine présente des taux inférieurs à celle des enfants des femmes ayant un niveau secondaire ou plus du Niger, de la Guinée et du Mali.

L'instruction peut aussi avoir des effets pervers. Le niveau atteint (primaire en général) n'est pas celui où sont enseignées, de manière solide, des notions de santé

et d'hygiène qui puissent vraiment aider les femmes à résoudre leurs problèmes de santé de leur(s) enfant(s). En outre, du fait de l'élévation de leur niveau d'instruction et par désir de paraître moderne et de s'affranchir des traditions, les femmes tendent à abandonner des pratiques traditionnelles telles que l'allaitement, qui protègent les enfants, alors même que les connaissances acquises ne sont pas assez poussées pour utiliser correctement le biberon ni pour utiliser la contraception de manière efficace.

## Conclusion

L'éducation apparaît bien comme un enjeu central eu égard au devenir de la population des pays en développement. Toutes les recherches convergent pour montrer les effets positifs de l'éducation sur les variables démographiques. Pour autant, la reconnaissance de l'importance de l'éducation ne se traduit pas toujours par un rang de priorité élevé dans les stratégies nationales de développement, car elle est souvent considérée comme un objectif à dix ou vingt ans. Et pourtant des résultats très significatifs peuvent être obtenus à des échéances moins lointaines qu'il n'y paraît en raison de l'imbrication étroite avec la question de la promotion de la femme : la réduction des discriminations à l'encontre des femmes, en matière d'accès à l'instruction et de poursuite des études, est un des leviers les plus puissants du développement. Cuba, le Kenya et le Bangladesh – trois contextes de sous-développement totalement différents – sont à cet égard exemplaires. L'élévation du niveau d'instruction des femmes a contribué non seulement à réduire la fécondité (pour le Bangladesh dans un contexte de misère aiguë) mais à transformer les rapports sociaux de sexe, en revalorisant le statut des femmes (grâce à un changement dans les systèmes d'héritage de la terre au Kenya), leur permettant d'accéder à de nouveaux rôles sociaux, grâce au pouvoir économique que confère l'instruction (sur fond d'idéologie égalitaire dans le régime castriste).

Tableau 1 – Taux de mortalités infantile (pour mille), juvénile et infant-juvénile pour les années précédant l'enquête, selon le niveau d'instruction de la mère

Pays	Mortalité infantile (0-1 an)			Mortalité juvénile (1-4 ans)			Mortalité dans l'enfance (0-4 ans)		
	Aucun	Primaire	Secondaire et plus	Aucun	Primaire	Secondaire et plus	Aucun	Primaire	Secondaire et plus
Bénin, 2001	100,2	87,5	53,1	82,6	58,4	29,3	174,5	140,8	80,8
Burkina Faso, 2003	94,2	72,4	74,9	115,0	94,6	35,7	198,4	160,2	108,0
Côte d'Ivoire, 1998/1999	124,0	94,7	61,8	78,9	64,7	19,0	193,0	153,0	79,4
Ghana, 2003	66,1	76,0	55,9	62,9	47,9	30,2	124,9	120,2	84,5
Guinée, 1999	112,0	78,4	60,6	103,4	90,9	46,5	203,8	162,2	104,2
Mali, 2001	130,0	122,4	51,7	134,4	111,0	39,9	246,9	219,8	89,6
Niger, 1998	141,0	99,6	70,1	201,4	139,0	64,0	314,0	225,0	130,0
Nigeria, 2003	124,1	110,8	69,7	165,9	85,1	40,3	269,4	186,4	107,2
Sénégal, 1997	76,1	52,1	28,7	84,8	46,2	27,0	154,0	95,8	54,5
Togo, 1998	87,4	72,1	54,4	78,6	59,0	30,0	159,0	127,0	82,5
Yémen, 1997	92,6	71,6	66,9	37,0	21,6	4,0	126,0	91,6	70,6
Cambodge, 2000	102,5	93,6	59,7	36,8	31,6	16,6	135,5	122,2	75,2
Vietnam, 2002	58,6	19,2	22,1	8,1	11,7	6,7	66,2	30,8	28,6
République Dominicaine, 2000	52,5	39,1	26,5	30,6	10,9	3,0	81,5	49,5	29,5

Source : ORC Maroc, 2005. MEASURE DHS STATcompiler.

## Bibliographie

- Bledsoe C.H. et Cohen B., 1993 - *Social dynamics of adolescent fertility in sub-Saharan Africa*. Washington: National Research Council.
- Caldwell J.C., 1976 - Toward a restatement of demographic transition theory. *Population and Development Review*, Vol. II, 3-4. New York: Population council.
- Casterline J.B. et Trussell J., 1980 - Age at first birth. *WFS Comparative Studies* n° 15 ? Londres, Enquête mondiale sur la fécondité.
- Charbit Y. et Ndiaye S. (SLD), 1994 - *La population du Sénégal*. Paris, CERPAA, DPS.
- Charbit Y. (dir.), 2000 - *La population des pays en développement*. Les études de la documentation française, Paris.
- Chesnais J.C., 2000 - *Instruction et modernisation démographique : l'expérience du XX<sup>e</sup> siècle. Une contribution à la réflexion sur la population et le développement durable*. UNESCO, Paris.
- Cleland J. et Harris K., 1998 - The effect of maternal education on child health and survival – Do girls benefit? in Nations Unies, *Too young to die : genes or gender ?* Nations Unies, New York : 179-207.
- Ellision R., 1999 - *Prospects for UPE in 2015 in China, India and sub-Saharan Africa*. Londres, Rapport du Ministère du développement international.
- Feachem R.G. et al., 1991 - *Disease and mortality in sub-Saharan Africa*. Presses de l'Université d'Oxford, Oxford.
- Foote K.A. et al., 1996 - *Changements démographiques en Afrique subsaharienne*. PUF, INED, Paris.
- Kirk D., 1996 - Demographic transition theory. *Populations studies*, n° 50, The population investigation committee, Londres.
- Lesthaeghe R., 1989 - *Reproduction and social organization in Tropical Africa*, Université de Californie, Berkeley: Berkeley Press.
- McCarthy, J., 1982 - Differentials in Age at first marriage. *WFS Comparative Studies* n° 19, Enquête mondiale sur la fécondité, Londres.
- Nations Unies, 1998 - *Too young to die : genes or gender ?* Nations unies, New York.
- Nations Unies, 2003 - *Population, éducation et Développement*. Rapport concis Département des affaires économiques et sociales, Division de la population, Nations Unies, New York.
- Samman M.L., 1993 - Étude qualitative des effets des programmes d'éducation en matière de population. in *Éducation et changements démographiques et développement*, P. Livenais et J. Vaugelade. ORSTOM, Éditions, Paris : 63-72.

- Schleicher M.T.S., 2001 - *Réaliser l'éducation pour tous : les défis démographiques*. UNESCO, Paris.
- Sharma O.P. et Retherford R.D., 1990 - *Effect of female literacy on fertility in India*. Registrar General, New Delhi.
- Timnou J.P., 1993 - Maîtrise du mouvement naturel, objectif de développement au Cameroun. Le poids de l'éducation. in *Éducation et changements démographiques et développement*; P. Livanais et J. Vaugelade. ORSTOM, Éditions, Paris : 23-30.
- Trussell J. et Reiniš K.I., 1989 - Age at first marriage and age at first birth. *Population Bulletin of the United Nations*, n° 2 : 126-185.
- Uchudi M.L., 1993 - Éducation et santé, facteurs de régulation démographique et de développement. Analyse de la situation des femmes africaines. in *Éducation et changements démographiques et développement*, P. Livanais et J. Vaugelade. ORSTOM, Éditions; Paris : 51-62.
- Unesco, 1998 - *Addendum to the education public awareness and training report of the Secretary General to CSD at its sixth session*. UNESCO, Paris.
- Unesco, 2000 - L'éducation pour tous. Bilan à l'an 2000. *Forum mondial sur l'éducation*, 26-28 avril 2000, Dakar, Sénégal.
- Unesco, 2000 - *Rapport sur l'éducation dans le monde*. UNESCO, Paris.
- Unesco, 2005 - *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2005. Education pour tous - L'exigence de qualité*. UNESCO, Paris.
- Unicef, 1999 - *La situation dans le monde. Éducation*. UNICEF, New York.
- Véron J., 2000 - *Population et Éducation*. INED, Paris.
- Westoff C.F., 1992 - Age at marriage, age at first birth and fertility in Africa. Banque mondiale, *Documents techniques*, n° 169, Washington, D.C

# Fuite des cerveaux, circulation des compétences et développement en Afrique : un défi global

Anne-Marie Gaillard  
Jacques Gaillard

## Introduction

En mai 2005 le journal médical « *The Lancet* » (Eastwood *et al.*, 2005) lançait, par le biais d'un article sur l'exode des personnels de santé africains, un appel très précis aux autorités du Royaume-Uni, dénonçant le rôle central du pays dans l'hémorragie de médecins et d'infirmiers africains. En effet, depuis des décennies, cet exode est favorisé par le mode de recrutement des établissements de santé britanniques lesquels, faute de personnels formés localement, embauchent des personnels africains formés dans leur pays d'origine. Il ne s'agit pas là, on s'en doute, d'un phénomène uniquement africano-britannique. Toutefois cette étude est une bonne illustration de la façon dont les pratiques et politiques des pays du Nord continuent de participer à la fuite des ressources humaines du Sud alors que les pays du Sud, et notamment l'Afrique, peinent à former et à conserver leurs personnels qualifiés<sup>1</sup>. Cet article qui rappelle la dimension critique de l'exode des cerveaux et les conséquences dramatiques qu'il fait peser sur le développement du continent africain, replace la migration des élites africaines au cœur du débat sur la coopération Nord-Sud pour le développement.

Après un bref rappel sur l'émergence du phénomène de l'exode des cerveaux et sur les difficultés relatives à la qualification des migrants hautement qualifiés et à la mesure de l'ampleur des migrations des personnes hautement qualifiées, nous présentons ici, dans une première partie, les données existant sur les étudiants

---

<sup>1</sup> Le coût de l'émigration d'un professionnel africain formé en Afrique a été estimé par la Conférence des Nations unies sur le commerce et le développement (CNUCED) à 184 000 dollars (Ogowe, 1996).

africains expatriés dans le monde et sur les émigrés africains hautement qualifiés nés en Afrique et résidant dans les pays de l'OCDE. Après avoir passé en revue, dans une deuxième partie, les différentes mesures envisagées et/ou mises en place pour lutter contre l'exode des cerveaux, nous relativisons la portée des discours politiques de plus en plus répandus en Afrique prônant le recours aux diasporas scientifiques et techniques (S&T) pour pallier ou compenser la faiblesse (voire la quasi inexistence) des capacités nationales. La troisième et dernière partie invite à repenser les politiques de coopération pour le développement en vue d'accompagner les politiques africaines visant le renforcement des capacités S&T africaines, tant au niveau national, régional que continental, afin d'inscrire les régions d'Afrique les plus drainées de leurs compétences sur la carte mondiale de la mobilité des élites S&T.

## Etat des lieux

### *De la formation des élites africaines au drainage des cerveaux*

Jusqu'à la fin des années 1960, un consensus international s'était fait autour de la question des migrations Sud-Nord des élites que l'on analysait alors comme un investissement sur l'avenir. Après les périodes coloniale et post-coloniale où il était quasiment institué que les enfants des élites locales partent faire leurs études en métropole pour seconder puis prendre le relais des administrations coloniales, l'expatriation pour études a été considérée comme un des points forts des politiques volontaristes de développement. Cela devait permettre, le temps venu, aux pays d'origine de se constituer une réserve de ressources humaines suffisamment importante et qualifiée pour impulser le développement (par le déploiement du système éducatif, l'essor technologique, l'amélioration de la santé, etc.).

Toutefois, si les études à l'étranger étaient largement considérées avec un oeil favorable au lendemain des Indépendances, elles n'étaient quand même qu'un mal nécessaire, en attendant que les pays arrivent à institutionnaliser leurs propres systèmes d'éducation supérieure. De fait, l'Afrique a connu une phase de création institutionnelle (institutions d'éducation supérieure et de recherche) particulièrement active au cours des années 1970 et 1980 accompagnée d'une explosion de la population universitaire et d'une forte croissance du nombre de chercheurs (Gaillard et Waast, 1988). Mais il apparut, au milieu de la décennie 1980, que les coûts de l'éducation supérieure devenaient rédhibitoires et concurrençaient dangereusement ceux consentis à l'enseignement primaire et secondaire alors même que ces derniers se révélaient plus productifs que ceux réalisés pour l'enseignement supérieur (Banque mondiale, 1986). Dans la foulée du tout économique (réajustement de la dette oblige) on revit donc à la baisse les programmes

d'institutionnalisation de l'éducation supérieure, avec, comme conséquences, le renforcement de la dépendance que l'on avait espérée temporaire envers les systèmes d'éducation du Nord et l'accélération du rythme des départs puisque de plus en plus de jeunes diplômés (du secondaire ou des premiers cycles du supérieur) devaient chercher à l'étranger les moyens de poursuivre leurs études. C'est progressivement qu'il apparut, sans qu'il soit possible de vérifier statistiquement le phénomène, que les migrations massives d'étudiants du Sud ne se compensaient pas par un contre-flux de retour. En conséquence, la notion d'exode s'imposa<sup>2</sup>.

Aujourd'hui, ce n'est plus seulement d'étudiants que l'on parle, mais de professionnels formés dans les universités africaines et qui répondent aux demandes d'un marché du travail globalisé. Partant, on est bien sorti de la polémique qui, au cours des cinquante dernières années, a animé le débat autour des questions des « pertes » ou des « gains » qui ont fait les beaux jours de la fameuse « controverse du *brain drain* (exode des cerveaux) » (Das, 1971) où s'affrontèrent deux courants s'inscrivant dans une perspective économique : les « internationalistes » et les « nationalistes » (Adams, 1968). Les « internationalistes », tenants d'une économie libérale, analysaient cette migration vers les pays du Nord comme un phénomène normal dans un marché international car, selon eux, les compétences vont là où leur rémunération et leur productivité est optimale. Les « nationalistes » appuyaient, eux, leur thèse sur deux postulats : 1) l'économie internationale ne permet pas une répartition équitable des compétences – lesquelles vont au Nord et font cruellement défaut au Sud – ; 2) les mouvements migratoires des compétences sont artificiels car induits par les politiques migratoires sélectives des pays d'accueil, dans un objectif direct de profit.

Le consensus sur lequel repose aujourd'hui l'ensemble des publications sur la migration des élites a réuni les deux thèses (qui n'étaient finalement pas antagonistes) : les migrations des élites S&T répondent bien aux exigences d'un marché globalisé, mais elles s'inscrivent aussi dans des courants d'attraction et de répulsion façonnés par tout un ensemble de données à la fois économiques et sociales dans le pays d'origine comme dans le pays d'accueil, les politiques sélectives des pays d'accueil étant un des aspects du phénomène.

---

<sup>2</sup> Ces flux quintuplèrent entre 1960 et 1990 passant de 245 000 à 1 178 000 (Unesco, 1993). Depuis lors les flux se sont évidemment encore accrus et les dernières statistiques disponibles à l'Unesco ([www.uis.unesco.org](http://www.uis.unesco.org)) donnent à voir, pour la période 1998-2003 une augmentation d'au moins 42 % du nombre des étudiants effectuant leurs études à l'étranger (passant de 1 670 000 à 2 370 000). Ce sont les étudiants asiatiques qui sont à l'origine de cet énorme bond (64 % d'augmentation des mobilités) avec une très forte croissance de cette mobilité à l'intérieur même du continent (vers le Japon et la Malaisie entre autres) mais aussi vers les Etats-Unis (une augmentation de presque 30 % sur les quatre années universitaires considérées). Les étudiants africains montrent un gain de mobilité de 15,34 % pendant la période, les Européens de 17,6 % (les mobilités intra-européennes ayant augmenté de 16,4 %).

## Une migration aux contours flous

Identifier les migrations de personnel hautement qualifié à partir des catégories professionnelles constitue un défi qu'il n'a jamais été possible de relever à l'échelle internationale. Les appartenances professionnelles et les catégorisations sociales qui en découlent ont été façonnées par des histoires du travail et sont la conséquence de systèmes de protection sociale différents selon les pays<sup>3</sup>. De plus, relevant d'analyses statistiques nationales, les données ne sont ni homogènes ni comparables au niveau international. Cela explique en partie le flou des classifications utilisées par les uns ou par les autres et justifie le fait que l'on parle de « cerveaux », « d'élites » ou encore de « personnels hautement qualifiés ». C'est ce dernier terme que nous utilisons le plus souvent dans ce texte, ou encore « population hautement qualifiée » que nous abrégeons en « PHQ ».

Le terme « cerveaux » (et son homologue anglais de *brain* dans le concept de *brain drain*) donne à penser que l'on traite de la migration d'un personnel intellectuel hautement qualifié. C'est le Royaume-Uni qui a trouvé la formule en associant l'idée de drainage à celle des cerveaux, afin de stigmatiser la migration des médecins et biologistes britanniques partant massivement vers les États-Unis dans les décennies qui suivirent la seconde guerre mondiale.

S'il s'agissait bien là, en effet, d'un personnel hautement qualifié, ce ne fut plus le cas lorsqu'on utilisa, de façon généralisée, les mêmes termes, en anglais comme en français, pour qualifier la migration des étudiants du tiers-monde qui portaient se former dans les pays industrialisés. Les choses se compliquèrent encore lorsque le terme de *professional, technical and kindred workers* (cadres, techniciens et autres branches apparentées) utilisé par l'administration de l'immigration américaine et qui recouvre toutes formes de qualifications professionnelles fut celui qui fut pris en compte au plan international pour définir les migrants participant à la fuite des cerveaux.

On comprend dès lors que s'il est difficile d'identifier les professions qui entrent dans la catégorie des « cerveaux » il est quasiment impossible d'en avoir la mesure exacte. Dans le contexte migratoire, ce qui complique encore l'opération c'est, d'une part, la multiplicité et la variété des mobilités aussi bien dans l'espace que dans le temps et d'autre part, l'absence ou l'insuffisance de chiffres disponibles dans un grand nombre de pays de provenance des migrants (et tout particulièrement en Afrique).

Si l'utilisation des statistiques pour mesurer les migrations a été largement étudiée, on revient toujours à la même question préalable, celle de l'harmonisation de l'outil statistique et en amont, des concepts mesurés, lesquels varient considérablement non seulement d'un pays à l'autre, mais aussi au sein d'un même pays en fonction des moments, des politiques migratoires et des différentes sources d'information

<sup>3</sup> C'est ainsi que, par exemple, certains concepts n'ont pas d'équivalents dans d'autres langues. Le mot « cadre » ne peut pas se traduire en anglais ou en allemand, de même que le mot anglais *professional* n'a pas de traduction française (Desrosières et Thévenot, 1998).

consultées. Des recommandations d'homogénéisation de ces concepts ont été faites en 1953 (Simmons, 1987) mais, encore maintenant, ces derniers restent profondément marqués par l'aspect légal et réglementaire qui, dans chaque pays, définit les migrants. Ainsi, la plupart des données et chiffres qui circulent depuis des années, construits à partir d'estimations et d'études de cas, sont forcément sujets à erreurs<sup>4</sup>.

Toutefois, l'OCDE contribue aujourd'hui à sortir de cette impasse par la mise en ligne d'une base de données sur les immigrés et les expatriés<sup>5</sup> construite à partir des informations fournies par 29 des 30 pays membres de l'OCDE<sup>6</sup>. Ces données proviennent des recensements décennaux nationaux (effectués pendant l'année 2000) dans lesquels ont été introduites des questions sur le pays de naissance des personnes recensées ainsi que sur leur nationalité. Ces informations permettent, pour la première fois, d'avoir des données fiables sur la population migrante cumulée. Ces données ont permis à l'OCDE d'identifier les migrants hautement qualifiés en croisant ces données avec celles relatives à l'éducation. Selon le critère retenu, est considérée comme hautement qualifiée toute personne ayant suivi un cursus d'enseignement supérieur. Toutefois, avant de discuter ces données, il nous paraît important de présenter un tableau de la mobilité des étudiants africains dans le monde, dans la mesure où elle prédétermine largement le sens, l'amplitude et la durabilité des migrations internationales des africains hautement qualifiés.

### *Les étudiants africains dans le monde (données Unesco)<sup>7</sup>*

En effet, la plus grande partie des personnes hautement qualifiées originaires des pays du Sud et résidant dans un pays de l'OCDE y est d'abord venue pour y effectuer des études. De ce fait, le mouvement international des étudiants est un indicateur important de l'importance des migrations à long terme de cette population. Les dernières statistiques disponibles à l'Unesco donnent aujourd'hui des informations sur quatre années universitaires consécutives : de 1998/1999 à 2002/2003. Selon ces dernières, les mobilités des étudiants du Sud vers le Nord se sont encore très largement amplifiées durant cette période (42 %) ; toutefois, le

<sup>4</sup> Parmi les études considérées comme les plus crédibles sur les taux d'émigration par pays d'origine et niveau de compétence, citons celle de Carrington et Detragiache (1998) réactualisée par Adams en 2003. Toutefois, faute de données internationales comparables, les auteurs ont appliqué à l'ensemble des pays de l'OCDE la même répartition par profil d'éducation et par nationalité que les personnes « nées à l'étranger » et résidant aux Etats-Unis, biaisant inévitablement leurs résultats.

<sup>5</sup> [www.oecd.org](http://www.oecd.org), dernière mise à jour avril 2005.

<sup>6</sup> Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les Etats-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République Slovaque, la République Tchèque, la Suisse, la Suède et la Turquie. L'Islande est le pays n'ayant pas participé à la constitution de la base de données.

<sup>7</sup> [www.Unesco.org](http://www.Unesco.org); visite du site le 21/09/2005.

continent africain, bien que touché par cet accroissement, est bien au-dessous de la moyenne internationale avec 15,34 % d'augmentation (cf. note 2).

Les pays les plus attractifs pour ces étudiants sont situés en Europe (tableau 1). Contrairement à certaines idées reçues, les Etats-Unis ne constituent pas le point d'attraction majeur pour les étudiants africains. Il sera intéressant de voir toutefois si les politiques mises en place par ce pays après septembre 2001 auront des conséquences observables sur les flux des étudiants africains (les chiffres des deux dernières années universitaires n'étant pas encore disponibles). Les pays européens qui accueillent le plus d'étudiants africains sont d'abord l'Allemagne qui est passée au premier rang en 2003, suivie du Royaume-Uni et de la France (tableau 2).

Tableau 1 – Continents de destination des étudiants africains

Destination	1998/1999		2002/2003	
	Effectif	en %	Effectif	en %
Afrique	15 197	3,1	3 238	0,6
Amérique du Nord	32 048	6,5	41 985	7,4
Asie	4 096	0,8	9 479	1,7
Europe	434 487	89,0	506 037	89,8
Océanie	2 503	0,5	2 503	0,4
Total	488 331	100	563 285	100

Dans tous les pays européens, sauf au Royaume-Uni (où l'on assiste à une réduction de 12,6 %), le nombre des étudiants africains s'est accru pendant la période observée. En Allemagne, ils augmentent de 37 %, faisant passer le pays en tête des pays d'accueil européens pour les Africains (et même du monde puisque les Etats-Unis accueilleraient durant la même période 24 139 étudiants africain en 1998/1999 et 40 193 en 2002/2003). En France, ils augmentent de 31 %<sup>8</sup>. C'est l'Espagne qui, proportionnellement, a le plus augmenté son contingent puisque ce dernier s'est accru de 57 % (avec 31 220 étudiants africains sur son territoire le pays est passé au 4<sup>e</sup> rang des pays d'accueil européen en 2002/2003).

<sup>8</sup> Près de la moitié des étudiants étrangers en France sont d'origine africaine et 22 % des étudiants inscrits en thèse sont des Africains (ministère des Affaires étrangères : [www.diplomatie.gouv.fr](http://www.diplomatie.gouv.fr)).

Tableau 2 – Pays européens d'accueil des étudiants africains, classés par ordre décroissant

Année universitaire 1998/1999		Année universitaire 2002/2003	
Pays d'accueil	Nombre d'étudiants	Pays d'accueil	Nombre d'étudiants
Royaume-Uni	117 674	Allemagne	119 855
Allemagne	87 485	Royaume-Uni	102 812
France	38 978	France	51 120
Autriche	23 370	Espagne	31 220
Belgique	21 000	Italie	25 781
Espagne	19 891	Suisse	25 530
Suisse	19 092	Autriche	25 505
Italie	17 032	Belgique	22 631
Fédération de Russie	15 920	Suède	18 786
Suède	14 621	Pays-Bas	11 814
Roumanie	10 150	Hongrie	9 997
Bulgarie	6 860	République tchèque	8 786
Pays-Bas	6 639	Danemark	7 640
Saint-Siège	6 017	Roumanie	7 329
Danemark	5 407	Bulgarie	6 009
Hongrie	5 120	Pologne	5 650
Norvège	3 953	Norvège	5 486
Pologne	3 671	Irlande	4 470
Irlande	3 467	Finlande	4 050
République tchèque	2 605	Portugal	2 809
Finlande	2 414	Croatie	2 681
Serbie et Monténégro	1 237	Grèce	1 514
Estonie	754	République de Moldavie	1 510
Lettonie	524	Lettonie	1 069
Croatie	363	Slovaquie	1 043
Belarus	243	Estonie	940
Total	434 487	Total	506 037

## *La population hautement qualifiée (PHQ) originaire d'Afrique*

Les chiffres de l'émigration hautement qualifiée présentés ci-dessous proviennent, nous l'avons déjà dit, de la nouvelle base de données que l'OCDE vient de constituer en s'appuyant sur les recensements effectués autour de l'année 2000 dans les Etats membres<sup>9</sup>. Si cette nouvelle statistique (rendue possible par l'ajout d'une question sur le pays d'origine et la nationalité des personnes énumérées sur chaque formulaire de recensement) donne, en tenant compte de biais inhérents à la méthode<sup>10</sup>, une image fiable des migrations cumulées, elle reste évidemment imparfaite car elle ne permet de mesurer ni les flux ni, bien sûr, les migrations hors OCDE (ce qui, pour l'étude des migrations hautement qualifiées africaines reste une importante carence). L'image qui en ressort est donc un flash momentané des stocks de population émigrée dans les pays de l'OCDE et non des flux, ce qui exclut toute observation de la dynamique des mouvements de population. Le niveau d'éducation reste également très flou et le terme de « hautement qualifié »<sup>11</sup> ne permet pas de distinguer les personnes qui ont effectué un premier cycle de l'enseignement supérieur de ceux qui ont fini un doctorat.

Les données que nous présentons dans les tableaux ci-dessous varient selon les sources que nous avons consultées. Les statistiques de l'OCDE ont donné lieu à deux études majeures : la première est disponible sur le site de l'OCDE (Dumont et Lemaître 2005), la seconde sur le site de la Banque mondiale (Docquier et Marfouk, 2005). Les différences observées entre ces deux documents (tableaux 3 et 4) s'expliquent vraisemblablement par la population de référence : 15 ans et plus pour l'étude de J.C. Dumont et G. Lemaître, 25 ans et plus pour l'étude de F. Docquier et A. Marfouk. La première tient donc compte à la fois des migrants (ou plus vraisemblablement des enfants de migrants) poursuivant des études secondaires, lesquels n'entrant pas dans la catégorie PHQ (population hautement qualifiée) devraient en faire légèrement baisser le pourcentage et des étudiants en cycle supérieur âgés de moins de 25 ans (qui eux devraient fortement majorer le pourcentage de PHQ).

Les Africains représentent 9 % de l'ensemble des personnes nées à l'étranger et résidant dans un des pays de l'OCDE. 45 % d'entre eux sont originaires de l'Afrique du Nord et se répartissent principalement entre quatre grands pays d'accueil (la France, l'Espagne, les Pays-Bas et la Belgique). Les migrants d'Afrique subsaharienne comptent pour 3,8 % du stock des migrants dans les pays de l'OCDE et pour 12,9 % des migrants hautement qualifiés (toutes origines confondues). Cette migration est globalement de haut niveau puisque composée à 42,6 % de personnes ayant atteint un niveau d'éducation supérieure.

<sup>9</sup> Dans les Etats membres ne disposant pas de recensement décennal (au nombre de six), les informations ont été relevées à partir des registres de population ou d'enquêtes réalisées sur de larges échantillons de population.

<sup>10</sup> Voir Dumont et Lemaître (2005) ; Docquier et Marfouk (2005).

<sup>11</sup> Correspond aux personnes ayant atteint le niveau 5 et plus selon la norme CITE 1997 de l'Unesco (à savoir, premier et/ou second cycle de l'enseignement supérieur).

Tableau 3 – Pourcentage de population hautement qualifiée (PHQ) née en Afrique et résidant dans les pays de l'OCDE, et classée par nationalité d'origine

Pays de naissance	Nombre d'expatriés	dont hautement qualifiés	
		OCDE*	Banque mondiale**
Nigeria	247 497	55,1	65,0
Egypte	274 833	51,2	58,9
Zambie	34 825	49,3	
Afrique du Sud	342 947	47,9	62,2
Lesotho	995	45,7	
Namibie	3 390	45,3	
Bénin	13 669	43,8	
Libye	27 481	43,4	
Zimbabwe	77 345	43,3	
Cameroun	57 050	42,3	
Tchad	5 836	42,1	
Swaziland	2 103	41,7	
Tanzanie	70 006	41,0	
Soudan	42 086	40,5	
Ouganda	82 232	39,2	
Burundi	10 095	38,6	
Burkina Faso	6 237	38,4	
Niger	4948	38,0	
Kenya	197 445	37,4	
Congo	100 052	36,6	
Togo	18 024	36,3	
Gabon	10 951	35,8	
Malawi	15 024	35,2	
Rwanda	14 832	34,4	
Ghana	150 665	34,0	
Sierra Leone	40 556	33,6	
Liberia	41 756	33,0	58,5
République d'Afrique Centrale	9 855	32,7	
République Démocratique du Congo	66 488	32,5	
Madagascar	75954	32,0	
Ethiopie	113 838	31,2	
Djibouti	5 359	29,7	
Ile Maurice	86 410	28,0	
Côte d'Ivoire	58 843	27,5	
Mozambique	85 337	26,5	
Guinée	19 684	24,5	
Erythrée	35 127	24,0	16,7

Tableau 3 – Suite

Pays de naissance	Nombre d'expatriés	dont hautement qualifiés	
		OCDE*	Banque mondiale**
Sénégal	104 715	23,1	
Guinée Équatoriale	12 149	22,7	12,1
Seychelles	7 602	22,5	16,9
Angola	195 674	19,6	
Mauritanie	14 813	18,5	14,9
Tunisie	371 274	17,7	
Gambie	20 923	16,9	
Algérie	1 301 076	16,4	14,1
Maroc	1 364 754	14,8	12,9
Guinée Bissau	29 449	12,7	14,2
Mali	45 034	12,6	10,9
Comores	17 723	10,7	
République du Cap-Vert	83 291	6,2	15,2

\* Source : Dumont et Lemaitre (2005). Sont prises en compte les personnes âgées de 15 ans et plus.

\*\* Source : Docquier et Marfouk (2005). Sont pris en compte les personnes âgées de 25 ans et plus ; les chiffres ne sont disponibles que pour quelques pays africains.

Population hautement qualifiée (PHQ) = niveau 5 et + (norme CITE 1997 UNESCO).

Ce pourcentage des PHQ varie considérablement selon le pays d'origine. Si les plus grands pays scientifiques d'Afrique (degré d'institutionnalisation et taille de la communauté scientifique) sont ceux dont la population expatriée est proportionnellement la plus qualifiée (Afrique du Sud, Egypte et Nigeria), ce sont les pays d'Afrique du Nord qui, en nombre de personnes, paient le prix le plus lourd : l'Algérie avec 213 376 personnes et le Maroc avec 201 983.

En pourcentage des populations nationales hautement qualifiées (qu'elles résident dans leur pays d'origine ou à l'étranger) les chiffres de l'OCDE confirment que l'Afrique fait face à un impressionnant taux d'émigration de ses élites (tableau 4). Pour de nombreux pays d'Afrique ces données indiquent que l'importance relative et absolue de ces migrations est exorbitante. Ainsi, la moitié de la population des deux grands pays lusophones ayant effectué des études supérieures réside dans un des pays de l'OCDE (tableau 4). L'Afrique anglophone est également sévèrement touchée avec, pour certains pays, un très gros tiers de leur potentiel de personnes hautement qualifiées résidant hors du pays. Les pays francophones comptent entre 35 et 10 % de leurs élites expatriées. Les « grands » pays scientifiques africains (Afrique du Sud, Nigeria et Egypte) sont, eux, relativement épargnés avec 10 % et moins de « cerveaux » émigrés. Cela confirme les observations générales tirées des statistiques de l'OCDE au niveau mondial : ce sont les plus petits pays (principalement aux Antilles et en Afrique) qui sont confrontés au plus fort taux d'émigration de leurs personnes hautement qualifiées.

Tableau 4 – Taux d'émigration<sup>12</sup> de la population hautement qualifiée (PHQ) par pays

Pays	OCDE*	Banque mondiale**
Cap Vert		67,5
Gambie		63,3
Angola	53,8	
Ile Maurice	53,4	56,2
Mozambique	47,2	45,1
Ghana	45,7	46,9
Tanzanie	41,9	
Liberia		45,0
Ouganda	36,5	35,6
Kenya	36,0	38,4
Burundi	35,0	
Sierra Leone	33,5	52,5
Somalie		32,7
Sénégal	28,6	17,7
République Centrafricaine	26,3	
Rwanda		26,0
Zambie	25,5	16,8
Gabon	25,2	
Éthiopie	21,4	
Tunisie	21,4	
Cameroun	19,9	17,2
Mali	19,7	
Maroc	19,5	17
Algérie	18,0	
Malawi	18,0	18,7
Burkina Faso	14,3	2,6
Madagascar	13,1	
Niger	10,5	
Afrique du Sud	10,3	
Côte d'Ivoire	9,8	
Bénin	9,6	
Nigeria	8,4	
Soudan	6,7	
Zimbabwe	6,0	
Egypte	4,6	4,6
Seychelles	4,4	55,9
Tchad		2,4
Libye		2,4

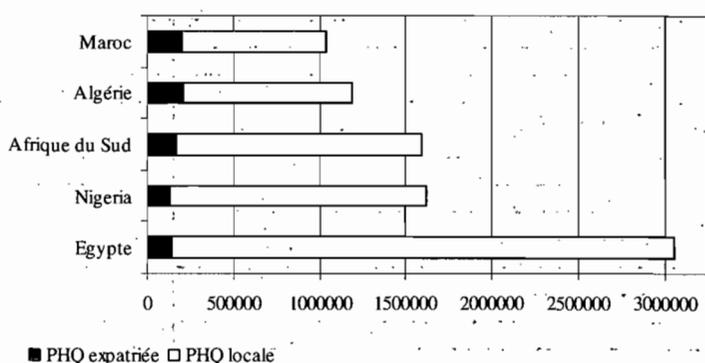
\* Source : Dumont et Lemaître (2005). Ce taux a été obtenu par le croisement de la base de données de l'OCDE avec celle de Cohen et Soto (2001), laquelle s'appuie, pour 95 pays d'origine, sur les données de l'OCDE relatives à l'éducation ainsi que sur des données provenant directement des pays d'origine.

\*\* Source : Docquier et Marfouk (2005). Ce taux a été obtenu par le croisement de différentes bases de données : OCDE et Cohen et Soto (idem colonne 2), Barro et Lee (2000), ainsi que, pour les pays d'origine, des données des Nations unies et de la CIA (Central Intelligence World Factbook website).

<sup>12</sup> Le taux d'émigration est, pour un pays donné, le rapport entre le nombre de personnes hautement qualifiées qui, nées dans ce pays, résident dans un pays de l'OCDE et le nombre des personnes hautement qualifiées nées dans ce pays (y compris ceux qui ont émigré vers les pays de OCDE).

Les cinq pays disposant des systèmes scientifiques et techniques les plus développés (figure 1) sont aussi ceux dont les contingents de personnels hautement qualifiés expatriés sont les plus importants en nombre de personnes (Algérie : 213 000, Maroc : 201 000, Afrique du Sud : 164 000, Egypte : 140 000 et Nigeria 136 000<sup>13</sup>). Toutefois, pour ces pays, même si cette émigration très qualifiée peut avoir des conséquences négatives sur le développement des pays d'origine, cela n'a pas de conséquences vitales sur l'existence ou non d'un potentiel scientifique et technique local.

Figure 1. – Population hautement qualifiée (PHQ) expatriée proportionnellement à la PHQ locale des cinq plus « grands » pays scientifiques africains<sup>14</sup>



Le cas est plus douteux pour les pays dont les communautés scientifiques et techniques sont plus réduites (figure 2). Notons en outre que ces statistiques ne prennent pas en compte les migrations régionales ; or, il est notoire que certains pays africains voient, pour des raisons diverses (liées-entre autres à l'instabilité politique et aux guerres), une partie non négligeable de leurs ressources humaines hautement qualifiées émigrer vers les pays voisins<sup>15</sup>.

Parmi les pays les plus touchés par cette exode des cerveaux il faut noter la Tanzanie, l'Ouganda et le Ghana dont presque la moitié des ressources humaines hautement qualifiées sont hors des frontières nationales (un peu plus de 50 000 expatriés hautement qualifiés pour un peu plus de 60 000 au Ghana) alors que les populations locales S&T bien que réduites pourraient prétendre atteindre une masse critique si l'exode était moindre (figures 2 et 3). Ces pays, ainsi que la Zambie, sont

<sup>13</sup> Rappelons que la base de données de l'OCDE repose sur les recensements de l'année 2000.

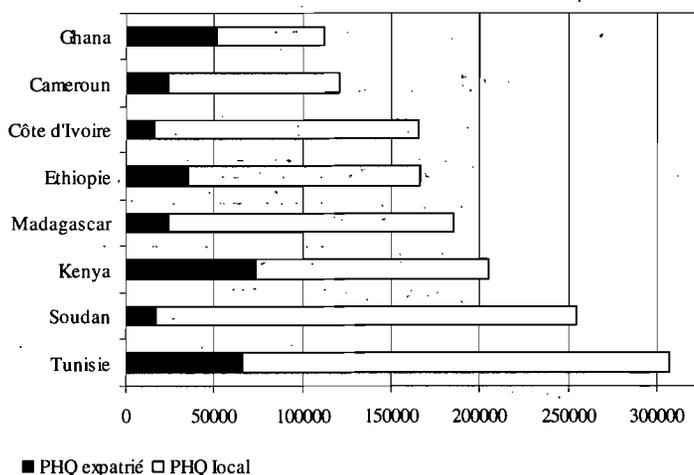
<sup>14</sup> Base de calcul Dumont et Lemaître (2005).

<sup>15</sup> Eastwood et al. (2005) décrit la migration régionale et internationale des médecins comme un « carrousel médical », schéma selon lequel les personnels formés d'un pays pauvre émigrent vers un pays moins pauvre, dont le personnel médical émigre vers un pays plus riche et ainsi de suite. Mais précisent les auteurs de l'article, le cercle ne se ferme jamais puisque personne ne revient vers les pays les plus pauvres.

souvent présentés dans les nombreux articles et appels qui pullulent sur (et contre) la fuite des cerveaux africains<sup>16</sup>, comme les pays qui illustrent le plus dramatiquement l'exode des cerveaux en Afrique et cela principalement dans le secteur de la santé. Eastwood *et al.* (2005) rapportent les chiffres du ministère de la Santé du Ghana selon lesquels 60 % des médecins ghanéens formés dans la décennie 1980 auraient quitté le pays<sup>17</sup>. L'expertise menée en 2003 par l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD) (Barré *et al.*, 2003) souligne le cas dramatique de la Zambie, où le corps médical s'est divisé par quatre en quelques années, passant de 1 600 à 400 personnes.

Pour ces pays, sans parler de ceux qui sont quasiment inexistantes sur la carte scientifique et technique, il est évident que les politiques de coopération devraient passer prioritairement par le renforcement et le soutien de capacités S&T locales. Nous en reparlerons plus loin.

Figure 2 – PHQ expatriée proportionnellement à la population PHQ locale pour les pays africains à capacité S&T intermédiaire<sup>18</sup>

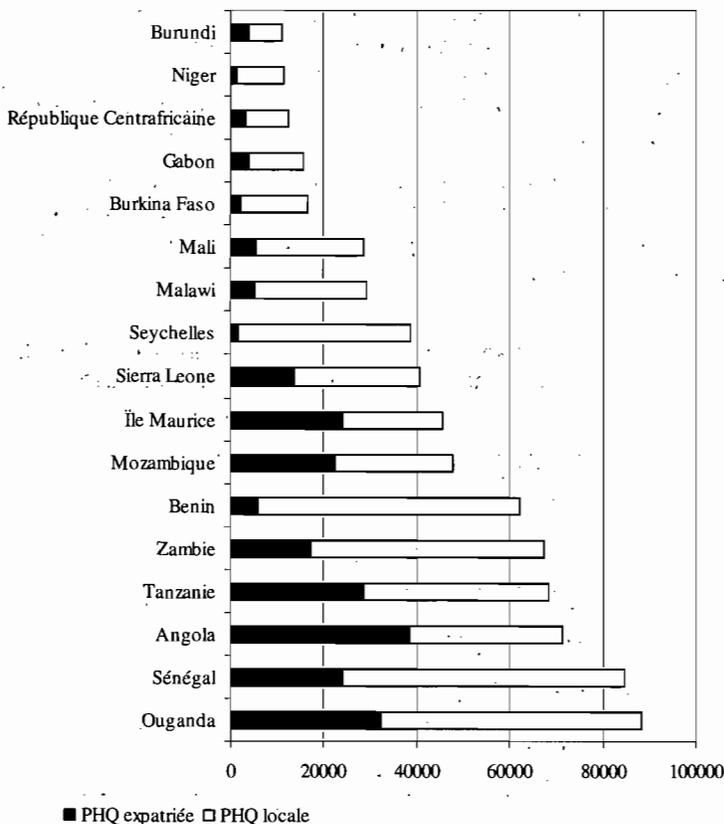


<sup>16</sup> Il suffit de chercher sur un moteur de recherche avec les mots-clés : Afrique et brain drain pour avoir une multitude d'informations qui sont reprises suite à des déclarations, colloques, témoignages, articles, etc. avec les mêmes données, les mêmes chiffres (le plus souvent sans citation des sources).

<sup>17</sup> En contrepartie, les chiffres rapportés des embauches dans les systèmes de santé du Nord (Royaume-Uni, Canada, Australie, entre autres) font état d'un accroissement incontrôlé des recrutements en provenance des pays africains anglophones. Ainsi, en 2003, le Royaume-Uni a délivré un permis de travail à plus de 11 000 personnels de santé provenant d'Afrique australe (5 890 nationaux sud-africains, 2 835 Zimbabwéens et 1 510 Nigériens). Durant la même période, les auteurs font remarquer que l'Afrique du Sud faisait face à une importante pénurie de professionnels de santé et 31 % des 169 121 postes de ce secteur n'étaient pas pourvus.

<sup>18</sup> Base de calcul Dumont et Lemaître (2005).

Figure 3 – PHQ expatriée proportionnellement à la PHQ locale pour les pays africains à petite capacité S&T<sup>19</sup>



## Les causes de l'exode des cerveaux

### Les logiques du départ et du (non) retour

Les mobiles de la fuite des cerveaux ont été largement étudiés dans un contexte bipolaire d'appel et de rejet, caractérisé de longue date par la « dynamique du *pull* et du *push* » (ce qui attire dans le pays d'émigration et ce qui pousse hors du pays d'origine). Toutefois, puisqu'il n'y a exode que s'il n'y a pas retour du migrant, les éléments qui contribuent au choix de retour/non-retour sont déterminants à

<sup>19</sup> Base de calcul Dumont et Lemaître (2005).

examiner dans un contexte de fuite des cerveaux. Ainsi, ce sont les raisons familiales qui sont d'abord avancées pour ce choix. C'est la perception qu'ont les migrants du lieu où, selon eux, leurs enfants auront les meilleures possibilités de vie et de carrière qui les amène à faire leur choix entre pays d'accueil et pays d'origine (Glazer et Habers, 1978). Les femmes ont également un rôle capital et sont souvent signalées comme étant des actrices primordiales de la prise de décision de retour/non-retour, qu'elles soient originaires du pays d'accueil ou du pays d'origine. En effet, de nombreuses études font observer que les épouses, qui sont aussi des émigrantes, sont finalement peu disposées à rentrer lorsqu'elles se sont accoutumées aux normes de vie des pays occidentaux, tout d'abord au regard de leur carrière professionnelle, puis en raison du confort matériel et ménager, et non moins pour l'indépendance qu'elles ont acquise (vis-à-vis des familles élargies principalement).

L'âge est également donné comme un élément important dans cette prise de décision. Plus une personne est jeune, plus elle est mobile en termes de carrière car elle n'a pas encore acquis d'avantages liés à l'ancienneté ou à la reconnaissance de l'expérience. En conséquence, elle est moins exigeante sur la nature de son travail, sur son niveau de revenus et, partant, trouve plus facilement un emploi. Un autre aspect a trait à la formation d'une famille, laquelle renforce la dépendance à un revenu de meilleur niveau et multiplie les avis et les souhaits en cas d'opportunité de retour. Cette réduction de la propension au retour en fonction de l'âge est toutefois très liée à la durée du séjour à l'étranger<sup>20</sup>. Car, à l'inverse, et selon le même schéma, plus la migration vers l'étranger est tardive (donc plus le migrant est âgé quand il quitte son pays) et plus, selon la même logique, ses chances de retour sont grandes<sup>21</sup>.

Toutefois, une logique plus universelle (historique et géographique) émerge de l'ensemble des travaux traitant de la fuite des cerveaux. Cette logique a été formulée de façon lapidaire au début des années 1970 par un chercheur chinois (Kao, 1971) : « les cerveaux vont là où les cerveaux sont, les cerveaux vont là où l'argent est, les cerveaux vont là où l'humanité et la justice prévalent, les cerveaux vont là où la reconnaissance et la saine compétition sont assurées ». Cela se traduit par une communauté S&T dense et mobilisatrice, des conditions de vie qui permettent que l'on se consacre à son travail tout en faisant face aux besoins d'une famille : cela implique une relative sérénité liée à un contexte politico social stable et respectueux des droits individuels, ainsi qu'une reconnaissance professionnelle alliée à une stimulation intellectuelle. Cette formule définit donc ce que devraient offrir, au moins partiellement, les pays d'origine qui veulent ré-attirer leurs élites expatriées.

<sup>20</sup> Cette observation apparaît déjà dans le premier essai bibliographique réalisé sur la question du retour de migration (Bovenkerk, 1974).

<sup>21</sup> C'est une des raisons pour lesquelles les autorités chinoises avaient envisagé, entre autres options, celle de n'envoyer à l'étranger que des scientifiques confirmés et en cours de carrière (Montgomery, 1993).

## L'attractivité des pays africains

Ce sont des conditions quasiment inatteignables pour de nombreux pays africains qui ont, au cours des quinze dernières années, réduit drastiquement leurs investissements publics dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche, entraînant progressivement la dégradation d'une grande partie des infrastructures existantes.

De fait, pour de nombreux pays africains, l'exode des cerveaux s'inscrit dans un contexte de détérioration plus générale des systèmes S&T nationaux. Suite à une phase de développement soutenue au cours des années 1970 et 1980, la situation s'est substantiellement détériorée dans la plupart des pays subsahariens (Gaillard *et al.*, 2005). L'Etat de la crise ambiante est reflété par plusieurs travaux récents sur les systèmes de recherche africains (Dahoun, 1997 ; Gaillard *et al.*, 1997 ; Lebeau et Ogunsanya, 1999). Les coupes sévères opérées dans les budgets publics ont eu des conséquences directes sur la dégradation des infrastructures, la mauvaise maintenance et le non renouvellement des équipements, ainsi que sur la densité et la qualité du personnel scientifique. Les salaires (quand ils sont payés) ne suffisent plus pour vivre et les professions scientifiques et techniques en Afrique se sont transformées. La désinstitutionnalisation et la crise ont mis les chercheurs à disposition du marché de l'expertise et de la consultance. Le métier s'exerce de plus en plus dans le cadre de l'intérim. La détérioration des salaires<sup>22</sup> et des conditions de travail a également eu pour conséquence la forte émigration des scientifiques et de l'ensemble des personnels qualifiés des pays les plus touchés vers d'autres pays ou vers d'autres métiers. Concomitamment, et toujours en raison d'un manque de financement, il n'y a eu pratiquement aucun recrutement dans les établissements scientifiques et d'éducation supérieure de nombreux pays africains au cours des années 1990. Cela explique pourquoi les universités et instituts de recherche africains sont actuellement en face d'un grave déficit de personnel scientifique et que l'on peut parler d'une « génération scientifique perdue » en Afrique (Gaillard, 2003). Pour ces pays, la lutte contre l'exode des cerveaux n'est qu'un vœu pieux si elle ne s'accompagne pas d'une action coordonnée en faveur du développement et du renforcement des capacités nationales notamment dans les domaines de la recherche, de l'éducation supérieure et de la santé.

## Le marché des cerveaux

Les données présentées précédemment parlent d'elles-mêmes : les pays dont les systèmes S&T nationaux se sont notablement détériorés au cours des vingt dernières années n'ont pu, bien évidemment, satisfaire le besoin de formation des générations montantes diplômées des premiers cycles de l'université, contribuant

<sup>22</sup> A titre d'exemples : au Cameroun, les chercheurs ont perdu 50 % de leur pouvoir d'achat au cours des années 1990 ; au Nigeria, les enseignants ont vu leurs rémunérations divisées par un facteur 7 entre 1980 et 2000.

ainsi à accentuer les flux de départ de l'Afrique. Comme, dans le même temps, très peu de recrutements avaient lieu dans le secteur de l'éducation ou celui de la recherche, on a assisté à une sorte de désamorçage du système, hypothéquant gravement le retour des jeunes diplômés africains.

Les pays qui, malgré les difficultés, ont transformé ou renforcé leur système S&T (Afrique du Sud, pays du Maghreb entre autres) se sont aussi trouvés confrontés à la globalisation des échanges et à un marché des cerveaux très compétitif au Nord et en tout premier lieu à celui des études. Aujourd'hui la concurrence est en effet devenue très rude entre les universités des pays du Nord et cela pour différentes raisons :

- d'abord pour ne pas rester en dehors de la mondialisation mais aussi parce l'intérêt économique est évident pour les pays et les établissements qui pratiquent la politique du paiement intégral des coûts de formation (USA, Royaume-Uni, Australie) ;
- ensuite parce que certains pays et certains établissements cherchent à compenser un déficit grandissant d'étudiants nationaux dans des contextes de décroissance démographique ;
- puis parce que les orientations européennes confèrent aux universités un rôle primordial dans la compétition économique internationale ;
- et finalement parce que la présence d'étudiants étrangers dans les établissements est un indicateur de leur degré d'attractivité, les inscrivant ainsi sur le marché international des études supérieures.

La globalisation du marché du travail expose aussi tout particulièrement les pays du Sud. L'accroissement de la demande des pays du Nord en personnel hautement qualifié dans certains secteurs de l'économie a créé, ces dernières années, un terrain favorable à la montée en puissance de ce marché. Nous évoquions précédemment le secteur de la santé dont les professionnels formés dans les pays d'Afrique de l'Est sont directement importables (et importés) par les pays du Nord, mais cela touche aussi d'autres secteurs de l'économie (les technologies de l'informations entre autres<sup>23</sup>). Ces pays d'accueil se livrent donc à une surenchère de mesures incitatives propres à attirer les « cerveaux » qui correspondent à leurs besoins : mise en place de politiques sélectives en faveur des personnes hautement qualifiées (Australie, Canada, Corée du Sud, Japon, Nouvelle Zélande), définitions de quotas, facilités d'introduction et de séjour sur le territoire pour certaines catégories professionnelles, émission de visas sur des périodes limitées dans un objectif de recherche de travail (Norvège et Royaume-Uni); programmes de recrutement de certaines catégories de personnel à l'étranger (programme allemand de recrutement de techniciens de l'information<sup>24</sup>) et, dernier domaine sur lequel les pays rivalisent : les avantages fiscaux accordés aux migrants hautement qualifiés. Certains pays vont jusqu'à offrir aux catégories professionnelles les plus recherchées des réductions

<sup>23</sup> Les recrutements dans ce domaine touchent plutôt les étudiants et les professionnels formés sur le continent asiatique.

<sup>24</sup> Prolongé jusqu'en janvier 2005.

notables d'impôt (voir des exemptions d'impôt) pendant des périodes plus ou moins longues (Autriche, Corée, France, Pays-Bas, Suède).

Ce développement est relativement nouveau. Jusqu'au tournant des années 1990, les pays européens étaient conscients d'avoir des devoirs vis-à-vis du développement du tiers-monde (soit du fait d'une histoire coloniale, soit sur la base de principes humanitaires). Leurs intérêts immédiats se sont désormais exacerbés dans la guerre économique qui se joue au niveau mondial. C'est ainsi que l'on voit non seulement les discours changer, mais nombre de programmes d'aide au développement scientifique et technique s'amenuiser et parfois simplement disparaître. Il y a là l'expression d'une attitude nouvelle qui justifie le recrutement de migrants qualifiés de pays du Sud et renouvelle plus que jamais le débat sur la fuite des cerveaux.

## Peut-on lutter contre l'exode des cerveaux ?

### *Les mesures pionnières*

C'est durant les décennies 1960 et 1970 que l'on prit conscience, au sein des organismes internationaux, du poids de l'exode des cerveaux sur l'économie des pays du Sud. En conséquence, nombre de travaux furent alors commandités aboutissant à tout un ensemble de mesures qui furent progressivement proposées afin de remédier à la situation (Gaillard et Gaillard, 1999). Les premières mesures, dites de prévention, avaient pour objectif de stimuler les pays d'origine afin qu'ils puissent créer un environnement politique, économique, scientifique et social propice à réduire l'exode (proposer des revenus attractifs, des environnements professionnels stimulants, etc.). En fait, tout un programme qui ne pouvait avoir de traduction concrète sans que les pays ne se développent considérablement.

Voyant que ces propositions étaient sans effet, des mesures restrictives furent alors envisagées, visant à la fois les réglementations d'émigration dans les pays d'origine et les réglementations d'immigration dans les pays d'accueil, afin de freiner les départs des élites venant du Sud. Ces dernières n'eurent pas plus de succès et furent quasiment inapplicables. Il aurait fallu en effet, pour qu'elles puissent atteindre l'objectif visé, que les pays d'origine renforcent drastiquement leurs réglementations d'émigration (ce qui n'était ni envisagé ni possible pour bon nombre de pays du Sud) et il aurait fallu, concomitamment que les pays d'accueil acceptent aussi de modifier leur politique d'immigration ; or, cette dernière reste une prérogative exclusive des Etats et répond à des choix tant géopolitiques, qu'économiques ou sociaux.

Des mesures dites de restitution furent aussi envisagées qui proposaient le retour des élites formées (les pays d'accueil devant favoriser l'émigration temporaire et non pas définitive des élites intellectuelles), ainsi qu'un système de compensation visant à remplacer par une aide technique du Nord vers le Sud tout départ de spécialiste du

Sud. Ces mesures ne furent pas plus heureuses dans leur application que les précédentes ; relevant elles aussi du contrôle des migrations individuelles, elles auraient exigé que, chaque fois qu'un spécialiste du Sud s'installerait au Nord, pression soit faite sur lui pour qu'il rentre, ou encore qu'un spécialiste du Nord remplace la compétence perdue au Sud

Le quatrième type de mesures proposées pendant cette période fut celle de la taxation qui préconisait la mise en place de dispositifs fiscaux dans un but de redistribution. Les mesures compensatoires, principalement l'idée de taxation (Bhagwati et Dellalgar, 1973), s'appuyaient sur la création d'un fonds au service du développement des pays d'origine. L'idée était de rembourser, pour chaque immigrant formé, le coût de sa formation. Ces mesures furent difficiles à mettre en oeuvre, tant sur le plan conceptuel que sur le plan de l'appareillage statistique à mettre en place. L'option de la taxation s'épuisa donc d'elle-même, mais elle donna lieu à de nombreux débats et suscita de nombreux travaux entre 1973, année où émergea l'idée, et 1987, année où elle fut abandonnée.

Bien qu'aucune de ces propositions n'ait jamais donné lieu à des accords internationaux propres à canaliser et à réduire l'exode des compétences des pays en développement, il est étonnant de constater que ce sont toujours des mesures de même type qui, aujourd'hui encore, sont proposées pour lutter contre la fuite des cerveaux.

### *La récupération des hommes (le retour)*

Ce sont principalement les pays émergents du Sud-Est asiatique (Corée du Sud et Taiwan) qui ont misé sur des politiques de récupération (à moyen et long termes) de leurs nationaux qualifiés expatriés. L'efficacité de ces politiques est restée très limitée au cours des premières décennies malgré les programmes incitatifs particulièrement attirants. Les dispositifs d'aide au retour prévoyaient, dans les deux pays, un train de mesures qui avantageait (parfois outrageusement) les candidats au retour et leur famille. Ce n'est que progressivement que ces mesures se sont révélées positives, non par le nombre de personnes qu'elles permettaient de rapatrier, mais surtout parce qu'elles contribuaient à élever le niveau général des conditions de la pratique scientifique et technique. En effet, l'expérience aidant, on comprit vite que pour attirer les expatriés il ne fallait pas créer un favoritisme outrancier mais plutôt chercher à améliorer les conditions de la pratique de l'enseignement et de la recherche, ce qui impliquait, entre autres, l'amélioration des infrastructures, la remise en cause des modes de fonctionnement administratifs, etc. Cela ne pouvait se faire sans moyens financiers ni sans volonté politique (Song, 1997 ; Yoon, 1992).

Il apparaît, entre autres, que ces politiques de retour (qui ont largement bénéficié du contexte économique et politique grâce auquel les systèmes nationaux S&T ont pu se développer), n'auraient pu se faire si, concomitamment, les autorités ne s'étaient attachées à reconnecter les élites expatriées et les communautés S&T locales via des programmes spécifiques (rencontres, colloques, collaborations, etc.). Ces exemples

illustrent fort bien le fait que le retour des élites scientifiques et techniques est pour une large part lié au développement économique du pays accompagné du développement d'un système national S&T performant, et qu'il est étroitement dépendant de la densité et de la qualité des échanges existant entre le pays d'origine et la diaspora scientifique expatriée.

L'idée de promouvoir le retour de nationaux qualifiés expatriés est également mise en œuvre depuis une trentaine d'années par deux organismes internationaux qui financent des projets d'aide au retour de migrants qualifiés dans leurs pays d'origine : l'Organisation Internationale pour les Migrations (OIM)<sup>25</sup> et le Programme des Nations unies pour le Développement (PNUD) par son programme TOKTEN (*Transfer Of Knowledge Through Expatriate Nationals* – transfert de connaissances à travers les nationaux expatriés)<sup>26</sup>. Toutefois, ces deux programmes misent de plus en plus sur la valeur que représentent les échanges entre la communauté nationale et les élites expatriées, en favorisant les consultations et les déplacements de ces derniers plutôt que les retours définitifs.

### *La mise en réseau des connaissances (les diasporas scientifiques et techniques)*

#### Les diasporas traditionnelles et le co-développement

Dans leur fonctionnement traditionnel, les diasporas ont principalement favorisé des réseaux d'intérêt d'Etat à Etat. En effet, du fait de leur importance et de leur rôle, les diasporas ne pouvaient échapper ni à l'attention des pays d'origine ni à celle des pays d'accueil ; elles occupaient ainsi une place primordiale dans les relations inter-Etats. Il n'en est plus de même des nouveaux réseaux d'intérêts spécifiques (académiques, économiques, financiers, etc.) sur lesquels les relations diasporiques se multiplient, permettant le développement d'échanges en dehors des contraintes géopolitiques traditionnelles. Selon les géographes, la superposition des nœuds diasporiques et des nœuds économiques, industriels et financiers, dans les grandes métropoles économiques, entraînera à terme un changement dans la nature même des diasporas lesquelles favoriseront des échanges de plus en plus globaux et contribueront à déconnecter encore davantage le pouvoir économique du pouvoir politique. Cela aura des conséquences considérables sur le rôle des Etats-Nations et sur l'ensemble des systèmes économiques et politiques qui créent la mondialisation

<sup>25</sup> Le programme Rqan/Ran (Programme de retour et de réintégration des nationaux africains qualifiés) de l'OIM a permis le rapatriement de 2 000 Africains expatriés entre 1983 et 1999. Un nouveau programme a été mis en œuvre récemment : MIDA, *Migration and Development for Africa* (Migration pour le développement en Afrique) basé davantage sur la contribution de la diaspora hautement qualifiée africaine peut apporter en termes de coopérations (séjours temporaires, *E-learning* et consultations via Internet et transferts financiers).

<sup>26</sup> A l'œuvre depuis 1977, ce programme a rapidement fait la démonstration que la « récupération » des cerveaux expatriés ne passait pas forcément par le retour. C'est un programme d'assistance technique qui propose un mécanisme simple et peu coûteux, favorisant l'échange d'informations et de compétences entre les pays d'origine et leurs élites expatriées par le biais de l'expertise internationale.

(Prevelakis, 1996). Certains pays perçoivent déjà très bien cet enjeu et tentent, par la mise en place volontariste d'organisation en réseau de leurs élites expatriées, de contourner la donne géopolitique et d'entrer, par ce moyen, dans la concurrence mondiale.

L'idée est donc à l'ordre du jour sur le continent africain aussi et l'on assiste actuellement à la création de réseaux nationaux d'expatriés africains qui ne se réduisent pas au domaine spécifique « scientifique et technique » car il leur est souvent difficile de limiter les adhésions de leurs membres aux personnels hautement qualifiés dans un contexte de mobilisation plutôt militante. Cela explique pourquoi les réseaux diasporiques que l'on trouve facilement sur le web sont plutôt des formes de diasporas traditionnelles qui, grâce au développement des techniques de l'information, sont devenues plus visibles et plus globalisées, pouvant ainsi accroître leur rôle de partenariat avec les pays d'origine.

Cela s'inscrit bien évidemment dans le rôle traditionnel des diasporas dont le mode d'expression privilégié est l'économique (les transferts de fonds) mais où, grâce aux liens tissés entre les personnes et les groupes à travers le monde, les échanges peuvent se faire au sein de réseaux de plus en plus globaux. Elles se sont d'ailleurs toujours exprimées dans le domaine intellectuel, à travers les universités, les *think-tank* (groupe d'experts), les médias, ou les organismes internationaux, où se retrouvent de nombreux membres des diasporas. En conséquence, par les liens qu'elles maintiennent avec leur pays d'origine et entre elles, les communautés diasporées sont particulièrement bien placées pour favoriser toute forme de transfert de technologie ainsi que le retour des cerveaux aux pays d'origine<sup>27</sup>.

Ces diasporas (et les plateformes de diffusion qu'elles représentent grâce à la communication électronique) contribuent d'ailleurs grandement à un certain nombre d'actions menées en faveur du développement des pays africains. Parmi ces actions, notons le programme MIDA de l'OIM (cf. note 25) et *Africa Recruit*<sup>28</sup> qui est aujourd'hui un important acteur de mobilisation de la diaspora africaine et des pays d'origine autour de partenariats. Ces réseaux restent donc des agents privilégiés de développement et leur soutien dans le cadre de politiques de co-développement semble des plus pertinents.

<sup>27</sup> Plusieurs pays, parmi lesquels la Grèce, Israël bien sûr, mais aussi la Chine ou l'Inde, ont depuis longtemps pris conscience de ce rôle particulier de leurs diasporas, lesquelles ont de tout temps encouragé leurs membres à collaborer au développement de leur pays d'origine.

<sup>28</sup> *Africa Recruit* (et son service de recrutement [www.findajobinafrica.com](http://www.findajobinafrica.com)) est attaché au *Commonwealth Business Council* (organisation privée qui vise à connecter le secteur économique avec les gouvernements des pays du Commonwealth) et travaille avec l'aval du NEPAD (*the New Partnership for Africa Development*). Cette institution organise des congrès, des séminaires ou des événements internationaux pour promouvoir des partenariats de haut niveau entre les diasporas africaines via les secteurs économiques des pays d'accueil et des pays d'origine. *Africa Recruit* s'appuie, entre autres, sur des réseaux de la diaspora africaine tels que : NIDOE (*Nigerian in Diaspora Organisation Europe*), *The Cameroon Forum*, [www.ethiopiandiaspora.info](http://www.ethiopiandiaspora.info), *African Youth Foundation*, AFFORD (*African Foundation for Development*), ADF (*The African diaspora Foundation*).

## Les diasporas scientifiques et techniques

C'est en se calquant sur ce modèle des diasporas traditionnelles que s'est développée l'idée d'organiser en réseaux nationaux les personnes expatriées hautement qualifiées en S&T (les diasporas S&T) fonctionnant sur le principe que tout national de haut niveau expatrié peut contribuer, où qu'il soit, au développement de son pays ou de sa région d'origine. Ces réseaux cherchent donc à canaliser le transfert des compétences et des technologies plutôt que le retour des hommes. Mieux encore, l'idée de réseau se fonde sur le fait que la présence de ces nationaux à l'étranger est bénéfique en soi car elle doit permettre, d'une part, de jeter les bases d'un réseau de veille et d'information scientifique et technique, et, d'autre part, de contribuer à l'internationalisation et au renforcement des communautés scientifiques et techniques nationales grâce à la re-connexion des élites autour d'intérêts communs avec les institutions nationales et les collègues des pays d'origine (Meyer *et al.*, 1997).

Les diasporas S&T<sup>29</sup> ont été extensivement étudiées par un groupe d'experts rassemblé par l'IRD (Barré *et al.*, 2003). Pour ce qui est de leur structure, il apparaît que les diasporas S&T sont à géométrie variable, auto-organisées ou de création plus systématique appuyée par le pays d'origine<sup>30</sup>. Pour ce qui est de leur champ d'activité, celui-ci recoupe assez largement celui des diasporas traditionnelles : contacts avec le pays d'origine, échanges d'informations, réponses à des appels d'offres, collectes de livres, d'ordinateurs, contributions à des enseignements, réalisation de stages, parrainages scientifiques, participation à des comités d'experts, etc. Apparemment, ce qui a changé, ce n'est pas la nature des intérêts autour desquels se sont constituées et se constituent les diasporas mais davantage le mode d'interaction entre la diaspora et le pays d'origine grâce à Internet. Partant, le terme de diasporas scientifiques et techniques est-il peut-être abusivement utilisé. C'est une question que l'on peut légitimement se poser et qui n'aurait finalement qu'un intérêt limité si ce que l'on a appelé « l'option diasporas S&T » n'avait pas été reprise par de nombreux gouvernements africains comme étant « la solution » pour sauver leurs systèmes S&T.

Or, malgré le peu de recul et donc de connaissances que l'on a sur les échanges et les interactions entre les diasporas S&T (ou intellectuelles comme on les appelle de plus en plus souvent) et les communautés nationales résidentes, il semble que la nature inéquitable des rapports hypothèque sérieusement les collaborations (Teferra, 2005). Un adage africain dit : « la main qui donne est toujours au-dessus de celle qui reçoit » ; or la relation diaspora/résidents ne sort pas de cette logique

<sup>29</sup> Cinq diasporas scientifiques et techniques étaient identifiées en Afrique en 2000 (Brown, 2000) : AKA (*Association of Kenyan Abroad*), MARS (*Moroccan Association of researcher and scholars abroad*), ANA (*Association of Nigerian Abroad*), SANSA (*the South African Network of Skills Abroad*) and the TCS (*Tunisian Scientific Consortium*).

<sup>30</sup> C'est aussi le cas des diasporas traditionnelles qui peuvent être « galactiques », à savoir qu'elles n'ont pas un centre unique mais sont composées de communautés (les étoiles) connectées aussi bien entre elles qu'avec le centre (le pays d'origine) ou « dendritiques » (ou arborescentes) et très centralisées. L'organisation galactique qui est celle des plus anciennes diasporas est plus souple et plus démocratique alors que l'organisation dendritique est plus efficace pour atteindre un but commun, mais plus vulnérable en tant qu'organisation (Prevelakis, 1996).

« dominant/dominé » sur de nombreux plans (politique, social, académique, générationnel, infrastructurel, économique et culturel, selon Teferra). A cette absence d'égalité entre les partenaires s'ajoute la crainte (pour les résidents) que les expatriés ne reviennent et ne prennent leur place, la rancœur (ceux qui sont partis sont considérés comme des déserteurs), l'inégalité des infrastructures et des moyens mis à disposition (bureaucratie et freins administratifs), inégalité de reconnaissance (académique, sociale) etc. Même si ces disparités ne sont pas toujours à l'œuvre ou si elles ne sont pas toujours incontournables dans les échanges entre la diaspora S&T et la communauté S&T résidente, elles sont constitutives de leur nature et il est impératif d'en tenir compte.

## Coopération et co-développement

### *Le développement et le renforcement des capacités scientifiques et techniques en Afrique*

Malgré ces difficultés, souvent ignorées d'ailleurs, l'option diaspora S&T a séduit de nombreux décideurs africains qui ont vu là une alternative visible et peu coûteuse aux politiques publiques pour le développement et le renforcement de leurs capacités S&T nationales. Or, si certains pays africains (Afrique du Sud, Egypte, Nigeria et Maroc) peuvent bénéficier des apports de leurs expatriés hautement qualifiés pour le renforcement de leurs capacités endogènes, cela est loin d'être le cas pour l'ensemble des pays d'Afrique. Pour que des collaborations S&T fructueuses puissent s'engager entre les nationaux expatriés et la communauté nationale il faut d'abord et avant tout que cette communauté scientifique locale existe, qu'elle soit suffisamment dense et développée pour permettre un minimum d'interactions. Cela est loin d'être le cas pour un grand nombre de pays africains (figures 1, 2 et 3). Pour ces derniers, les approches régionales qui se dessinent ou ré-émergent depuis quelques années, notamment dans le cadre du NEPAD, peuvent être une solution qui leur permettra d'envisager des échanges plus profitables avec une « diaspora africaine » plutôt que nationale. Mais, quelle que soit la formule, il est certain que le rôle de la diaspora ne pourra, dans le meilleur des cas, qu'être complémentaire à une action politique forte de développement, recrutement et maintien des capacités S&T en Afrique (Gaillard et Gaillard, 2003).

### *Les coopérations internationales*

#### Des principes éthiques

Les pays du Nord ont perdu, dans la concurrence économique et technologique qu'ils se livrent, la conscience internationale qui animait, il y a quelques décennies, encore la plupart des idéologies fondant leurs politiques de coopération pour le développement. Or, s'il était indispensable pour tous les partenaires de sortir d'un

système « assistant-assisté » qui de toute évidence n'a pas produit les effets souhaités pour passer à un système de partenariat « gagnant-gagnant » où chacun est censé trouver son compte, cela n'exclut pas, pour les pays les plus riches, de fonder leur action sur des positions éthiques.

Ainsi le ministère britannique de la Santé a-t-il établi une liste des pays en développement dont les personnels de santé ne doivent absolument pas être recrutés<sup>31</sup> (les recrutements récents indiquent que, malheureusement, ces recommandations ne sont pas suivies par l'ensemble des établissements, Eastwood *et al.*, 2005). On peut donc considérer qu'il est éthique que les pays riches planifient la formation d'un nombre suffisant de spécialistes et n'appuient plus leur développement S&T sur le recrutement de personnels formés à l'étranger (surtout lorsqu'il s'agit de ressortissants de pays pauvres). Ainsi peut-on prévoir des durées de séjour limitées pour les personnels formés (l'Allemagne le fait déjà concernant les médecins sud-africains). Ainsi peut-on attribuer des bourses de formation sans arrière-pensées politiques<sup>32</sup> et le faire principalement en fonction des besoins réels de formation du pays. De nombreuses décisions dans ce sens pourraient être prises si l'on se penchait sans délai sur un code « de bonne conduite » basé sur un rapport « gagnant-gagnant » entre des partenaires *a priori* inégaux.

### Collaborations inter-universitaires

Les actions de coopération qui se développent sur ces bases éthiques et qui présentent un intérêt mutuel (gagnant-gagnant) pour les partenaires engagés visent de plus en plus le développement ou le renforcement des capacités S&T endogènes, tant pour les infrastructures que pour la formation et le maintien des personnels formés. De nombreuses universités des pays du Nord qui se sont positionnées sur le marché lucratif des étudiants étrangers multiplient les cursus. C'est dans ce contexte que se développent aujourd'hui les collaborations inter-institutionnelles entre le Nord et le Sud. Il est en effet indispensable pour les universités du Nord qui veulent offrir des cursus « sur mesure » aux étudiants étrangers (dont les deux tiers viennent des pays du Sud) de connaître leurs besoins spécifiques. Les échanges se multiplient par ce biais ; les institutions du Sud deviennent des partenaires et les flux peuvent ainsi se canaliser en fonction des besoins identifiés de transfert de technologies. De ce fait, on assiste à un renouveau des politiques de coopération Nord-Sud, qui désormais prônent les bénéfices mutuels et pourraient contribuer plus largement au développement des institutions du Sud et au retour des élites formées à l'étranger (Gaillard et Gaillard, 1999).

<sup>31</sup> Code of practice for NHS employers involved in the international recruitment of healthcare professionals. UK Department of Health, 11 October 2001 : <http://www.dh.gov.uk/publications>

<sup>32</sup> Voir l'avis du Haut Conseil du 24 septembre 2002 sur l'Enseignement supérieur, recherche et coopération avec les pays en développement : « les bourses ne sont pas aujourd'hui considérées comme l'un des instruments d'une politique globale de formation en direction du pays bénéficiaire. Elles représentent un instrument de négociation au niveau des ambassades, destiné aux élites locales. C'est ainsi que les bourses concernent principalement la formation en DEA ou DESS, pour éviter la récurrence de la dépense sur plusieurs années, et sont distribuées sans tenir suffisamment compte des besoins réels de formation des pays ».

C'est ainsi qu'un grand nombre d'institutions universitaires favorisent les échanges internationaux et élaborent des programmes d'échanges qui non seulement profitent aux étudiants, mais favorisent et encouragent la poursuite des collaborations et des relations entre personnel académique. Les universitaires impliqués dans ces procédures sont plus aptes à juger de la qualité des candidats mais aussi plus capables de comprendre les besoins des étudiants eux-mêmes et de contribuer à la mise en place de programmes plus adaptés. Les échanges universitaires basés sur une connaissance mutuelle des institutions et de leur contexte contribuent à la pérennisation de relations inter-institutions qui vont bien au-delà des échanges d'étudiants.

Parmi ces différents modèles, un des plus populaires aussi bien parmi les institutions d'aide au Nord que parmi leurs partenaires du Sud est celui de la formation en alternance (ou modèle « sandwich ») qui allie le plus souvent une partie des formations théoriques à l'étranger avec des travaux de terrain au pays d'origine (Bhagavan, 1997). Ce modèle « sandwich » permet de corriger un certain nombre d'inconvénients propres aux formations complètes à l'étranger : l'étudiant est inscrit dans son université d'origine et mène son travail de terrain sur place, mais bénéficie d'un double tutorat (au Nord et au Sud) et d'une partie de sa formation théorique au Nord. Partant, il n'a pas besoin de rester plusieurs années hors de son pays, ce qui diminue les risques d'acculturation.

### Maintien et retour des élites S&T

Directement lié au potentiel S&T (infrastructures ou communauté humaine), c'est à la fois l'objectif recherché et un puissant levier de développement. Les exemples connus de politiques ayant abouti à un important mouvement de retour des élites (pays du sud-est asiatique) montrent cependant que le succès de ces politiques est directement lié à l'élévation des conditions générales de vie et d'exercice professionnel dans le pays d'origine. Ce sont des conditions qui ne sont pas réalisables dans un avenir proche dans de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. Partant, ce sont surtout les coopérations à long terme, visant le renforcement des capacités scientifiques et techniques nationales qui permettront le maintien ou le retour des élites locales.

C'est ce qu'a notamment démontré la Fondation Internationale pour la Science (IFS)<sup>33</sup> qui, depuis plus de 30 ans, soutient les jeunes chercheurs ressortissant de pays en développement à mener des recherches dans les domaines de la gestion, conservation et renouvellement des ressources naturelles. Les deux études d'impact des activités de l'IFS qui ont été menées en Afrique (au Cameroun et en Tanzanie) mettent en évidence que le soutien individuel ciblé sur de jeunes chercheurs en début de carrière facilite leur insertion et leur maintien dans la durée dans leurs pays respectifs. Sur les 142 scientifiques soutenus au fil des ans dans ces deux pays, seulement quatre personnes ont quitté l'Afrique et 14 ont quitté leur pays et travaillent dans un autre pays africain (Gaillard *et al.*, 2002 ; Gaillard et Zink, 2003). Il s'agit certes de résultats modestes, mais plus qu'encourageants et qui

<sup>33</sup> [www.ifs.se](http://www.ifs.se)

montrent que le renforcement, l'insertion et la socialisation des capacités S&T locales sont des conditions nécessaires pour maintenir les chercheurs africains actifs au sein de leurs communautés scientifiques nationales respectives.

## Conclusion

La réalité de l'exode des cerveaux en Afrique est donc loin d'être uniforme. Les pays dont les institutions scientifiques sont les plus développées et la population scientifique la plus dense (figure 1) présentent, malgré une importante population résidant à l'étranger, un taux d'émigration de leurs élites variant entre moins de 5 % (Egypte) et presque 20 % (Maroc). Dans ces pays, même si cette émigration très qualifiée a des conséquences négatives sur le développement, cela ne remet pas en cause l'existence d'un potentiel S&T local. Ce n'est pas le cas de plus petits pays comme le Ghana ou la Tanzanie, où quasiment la moitié de la population hautement qualifiée réside à l'étranger alors que les communautés nationales S&T, bien que réduites, pourraient prétendre atteindre une masse critique si les politiques nationales et internationales avaient pu limiter les conséquences de l'exode.

De même, le positionnement de ces pays sur la carte de la mobilité globale des personnels hautement qualifiés varie en fonction des possibilités d'interactions offertes dans l'un ou l'autre des pays. Là où les infrastructures S&T sont développées et relativement bien maintenues et où les communautés scientifiques nationales sont suffisamment denses et dynamiques, les collaborations internationales sont nombreuses, les interactions avec la diaspora (S&T ou autre) multiples et les retours (même temporaires) envisageables. Par contre dans les pays où le potentiel S&T est très peu développé, les échanges entre une importante diaspora très qualifiée et une communauté endogène très réduite ne peuvent être que très limités, voire inexistant.

En l'absence d'un développement tangible des économies nationales, des systèmes éducatifs et de santé, ainsi que des systèmes nationaux de recherche et d'innovation, aucune politique de retour des élites ou de collaboration avec la diaspora S&T ne pourra, à elle seule, influencer de façon significative sur le développement de ces pays. Partant, on ne pourra réduire la fuite des compétences africaines, accélérer leur retour ou renforcer l'impact des diasporas que si l'on préserve et renforce les capacités scientifiques et techniques africaines et si l'on promeut les conditions de leur renouvellement. Compte tenu de la faiblesse des budgets publics dans nombre de pays africains, l'appui des coopérations bilatérales et internationales reste indispensable. Ces coopérations doivent soutenir les efforts faits au niveau du continent africain (nous pensons en particulier au Nouveau Partenariat pour le Développement en Afrique – NEPAD) pour renforcer les coopérations inter-africaines et soutenir, voire créer, des centres régionaux d'excellence sur lesquels pourraient s'appuyer les capacités nationales. Ce n'est qu'en relevant ce défi que les pays africains et les pays du Nord (principalement d'Europe) pourront briser les logiques actuelles de migrations à sens unique et contribuer à inscrire l'ensemble du continent africain sur la carte globale de la circulation des compétences.

## Bibliographie

- Adams R.H., 2003 - *International Migration, Remittances, and the Brain Drain. A Study of 24 Labor-Exporting Countries*, World Bank Policy Research Working Paper n° 3 069.
- Adams W., 1968 - The Brain Drain : Fact or Fiction. *Population Bulletin*, XXV, 3 : 57-67.
- Banque Mondiale, 2000 - *Higher Education in Developing Countries, Peril and Promise*. The Task Force on Higher Education and Society. Rapport n° 20182, Washington D.C. [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).
- Banque Mondiale, 1986 - *Financing Education in Developing Countries*. Washington D.C. [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).
- Barro R.J. et Lee J.W., 2000 - *International Data on Educational Attainment : Updates and Implications*. NBER working paper n° 7911. [www.cid.harvard.edu/ciddata/](http://www.cid.harvard.edu/ciddata/)
- Barré R., Hernandez V., Meyer J.B. et Vinck K., 2003 - *Diasporas scientifiques*. Paris, IRD Editions, 198 p.
- Bhagavan M.R., 1997 - *New Generic Technologies in Developing Countries*. Londres, Macmilan Press, 340 p.
- Bhagwati J.N. et Dellarf W., 1973 - The Brain Drain and Income Taxation. *World Development*, n°1 : 94-101.
- Bovenkerk F., 1974 - *The Sociology of Return migration: A bibliographic essay*. Martinus Nijhoff, The Hague, 67 p.
- Brown M., 2000 - *Using the Intellectual Diaspora to Reverse the Brain Drain: Some Useful. Example*. Communication présentée à Regional Conference on Brain Drain and Capacity Building in Africa, 22-24 feb., Addis Abeba.
- Carrington W et Detragiache E., 1998 - *How big is the brain drain ?* IMF Working Paper WP/98/102.
- Cohen D et Soto M., 2001 - *Growth and Human Capital: good data, good results*. OECD Development Center WP n° 179. [www.oecd.org/dataoecd/33/13/2669521.xls](http://www.oecd.org/dataoecd/33/13/2669521.xls)
- Dahouï M., 1997 - *Le statut de la science et de la recherche au Benin*. Logos-Verl. Berlin, 320 p.
- Das M.S., 1971 - The "Brain Drain" Controversy in a Comparative Perspective. *International Review of Comparative Sociology*, 1, 1 : 55-65. (Also published in 1971, in *Social Science*, 46 : 16-25).
- Derosières A. et Thévenot. L., 1998 - *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris, Editions de la découverte, Collection Repères, 127 pages.

- Dumont J.C. et Lemaître G., 2005 - *Counting immigrants and expatriates in OECD Countries: a new perspective*. OCDE, Direction du travail, de l'emploi et des affaires sociales, 34 p. <http://www.oecd.org/dataoecd/27/5/33868740.pdf>.
- Docquier F. et Marfouk A., 2005 - International Migration. by Educational Attainment. in *International Migration, Remittances and the Brain Drain*, Özden Ç., M. Schiff (Eds.). The World Bank et Pelgrave Macmillan, format PDF : 151- 99. [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)
- Eastwood J.B., Conroy R.E., Naicker S., West P.A., Tutt R.C. et Plange-Rhule J., 2005 - Loss of health professionals from sub-Saharan Africa: the pivotal role of the UK. *The Lancet*, 365, 9474, 28 May : 1893-1900.
- Gaillard A.M. et Gaillard J., 1999 - *Les enjeux des migrations scientifiques internationales, de la quête du savoir à la circulation des compétences*. Paris, l'Harmattan, 233 p.
- Gaillard J., Zink E. et Furo-Tullberg A., 2002 - *Strengthening Science Capacity in Tanzania*. Impact Study n° 4, IFS, Stockholm. [www.ifs.se/Publications/Messia](http://www.ifs.se/Publications/Messia)
- Gaillard J. et Gaillard A.M., 2003 - *Can the Scientific Diaspora save African science?* SciDevNet [www.scidev.net](http://www.scidev.net) (dossier *brain drain*).
- Gaillard J. et Zink E., 2003 - *Les capacités de recherche au Cameroun*. Mesia études d'impact n° 5, IFS, Stockholm. [www.ifs.se/Publications/Messia](http://www.ifs.se/Publications/Messia)
- Gaillard J., Hassan M. et Waast R., 2005 - *Africa*. UNESCO World Science Report 2005, Paris, UNESCO.
- Gaillard J. et Waast R., 1988 - La recherche scientifique en Afrique. *Afrique Contemporaine*, 148 : 3-30.
- Gaillard J., Krishna V.V. et R.Waast (Eds), 1997 - *Scientific Communities in the Developing World*. Sage, New Delhi and London, 398 pages.
- Glaser W.A. et Habers G.C., 1978 - *The Brain Drain: Emigration and Return*. UNITAR Research Report, Pergamon Press, Oxford, 324 p.
- Kao C.H.C., 1971 - *Brain drain: A Case Study of China*. Taipei, Mei Ya Publications, XIII, 187 p.
- Lebeau Y. et Ogunsanya M. (Eds.), 1999 - *The dilemma of postcolonial universities: Elite formation and the restructuration of higher education in Sub-Saharan Africa*. Ibadan, IFRA/ABB, 334 p.
- Meyer J.B., Charum J., Bernal D., Gaillard J., Granés J., Leon J., Montenegro A., Morales A., Murcia C., Narvaez-Berthelemo T.N., Parrado L.S. et Schlemmer B., 1997 - Turning Brain Drain into Brain Gain: the Colombian experience of the Diaspora Option. *Science, Technology and Society* (numéro spécial : The International Mobility of Brains), 2, 2 : 285-315.
- Montgomery B.C., 1993 - China's Response to the Brain Drain. *Comparative Education Review*, 37, 3: 277-303.
- Ogowe A., 1996 - Brain drain: colossal loss of investment for developing countries. *The Courier ACP-EU*, 159 : 59-60.
- Prevelakis G., (sous la dir. de), 1996 - Les réseaux des diasporas, the Networks of Diasporas. Kykem (diffusion en France : l'Harmattan), 444 p.

- Raunet M., 2001 - *De l'exode à la mobilisation des compétences dans le cadre d'un véritable co-développement*. Avis et Rapports du Conseil Economique et Social, Paris, les Editions des Journaux Officiels.
- Simmons A.B., 1987 - The United Nations Recommendations and Data Efforts: International Migration Statistics. *International Migration Review*, Center for Migration Studies, vol. 21, New York, 999 p. .
- Song H.J., 1997 - From Brain Drain to Reverse Brain Drain: three decades of Korea experience. *Science, Technology and Society*, 2, 2 (numéro spécial : The International Mobility of Brains).
- Teferra D., 2005 - Brain circulation: unparalleled Opportunities, Underlying Challenges, and Outmodes Presumptions. *Journal of Studies in International Education*, 9, 3 : 229-250.
- Yoon B.S.L., 1992 - Reverse Brain Drain in South Korea: State-Led Model. *Studies in Comparative International Development*, 27, 1 : 4-26.



# Education et développement. Regard critique sur l'apport de la recherche en économie

**Nolwen Henaff**

## Introduction

La persistance d'une pauvreté souvent extrême et la faiblesse du développement de l'éducation font de l'Afrique subsaharienne une région particulière. Comme la plupart des autres pays pauvres, les pays de cette région subissent des catastrophes naturelles de manière récurrente, et sont confrontés à des ressources intérieures limitées et à des ressources extérieures dont ils n'ont pas la maîtrise. Comme d'autres régions du monde, les conflits y sont nombreux et souvent durables. Mais plus que d'autres, elle est exposée aux expérimentations qui découlent de l'évolution de la pensée économique et dont l'aide internationale constitue le principal vecteur de transmission. L'Afrique subsaharienne est également la région du monde qui doit fournir l'effort de rattrapage le plus important en direction d'une société de la connaissance, tout en essayant de réduire les multiples inégalités qui persistent entre et au sein des pays qui la composent. Les pays d'Afrique subsaharienne sont donc, plus encore que les autres pays pauvres, intéressés par la question de la relation entre éducation et développement.

Une étude récente de l'Institut de Statistique de l'Unesco et de l'OCDE commence par le constat qu'« Il est maintenant prouvé que le capital humain est un facteur-clef de la croissance économique et de nouvelles données indiquent qu'il est aussi associé à toute une série d'avantages non économiques comme l'amélioration de la santé et celle du bien-être. » (ISU-OCDE, 2002 : 6). Ce constat fait écho à celui de G. Psacharopoulos (1996 : 341) : « Si l'on accepte de manière axiomatique que l'éducation et l'alphabétisation sont un droit *sine qua non* pour toute personne sur cette terre (...), à part pour des raisons académiques, il n'est pas nécessaire de perdre du temps à faire des estimations supplémentaires des taux de rendement de

l'éducation primaire. Les rendements financiers de l'éducation primaire, quels qu'ils soient – et ils se sont avérés très élevés dans les estimations empiriques – ne sont pas pertinents lorsque l'alphabétisation de la population est en jeu. Chaque enfant devrait terminer l'enseignement primaire en sachant lire, écrire et compter, indépendamment de ce que des estimations mécaniques des taux de rendement du primaire peuvent montrer». La question de la relation entre éducation et développement relèverait-elle alors simplement de la curiosité académique ?

Loin s'en faut. S'il semble exister aujourd'hui un consensus sur l'impact positif de l'éducation sur le développement, quelles que soient les définitions données au développement, les hypothèses des modèles se différencient quant à la nature de cette relation, et leurs vérifications empiriques divergent – parfois de manière considérable – sur la portée de cet impact. Ces résultats et analyses, et les recommandations qui en découlent sont pourtant tout ce dont peuvent disposer les responsables des politiques éducatives pour réaliser les arbitrages imposés par des budgets restreints, et faire face, au nom de l'efficacité et avec l'appui – ou sous la contrainte – des organisations internationales, aux multiples pressions dont ils peuvent être l'objet au niveau national. L'enjeu est donc d'importance, et l'évolution des politiques éducatives reflète dans une large mesure la progression et les retournements des débats académiques. La première partie de ce chapitre sera consacrée à l'analyse de l'apport de la recherche économique à la compréhension de la nature et de la portée de l'influence de l'éducation sur le développement.

Des phénomènes similaires peuvent avoir des effets différenciés selon les pays parce que, comme le souligne R.V. Ayyar<sup>1</sup> (1996 : 349), si « (...) l'analyse économique éclaire les choix et est un composant essentiel de la planification des politiques, elle donne généralement peu d'indications sur la manière dont la politique doit être mise en œuvre ». La deuxième partie de ce chapitre portera sur la question des priorités en matière de politique éducative, à la lumière des recommandations issues de la pensée théorique et des éléments apportés par les analyses empiriques.

## Le rôle de l'éducation dans le développement

Comme le soulignent M. Cowen et R. Shenton (1996 : 3), « le développement semble défier toute définition, mais ce n'est pas faute de propositions ». Ils poursuivent en expliquant qu'« une source importante de confusion résulte de la manière dont l'emblème du développement est attaché à la source d'actions subjectives supposées rendre le développement possible ». Le concept de développement durable en fournit un exemple intéressant. Défini comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs » (Brundland, 1987), le développement

<sup>1</sup> Département de l'Éducation, ministère du Développement des Ressources Humaines, Gouvernement de l'Inde.

durable est par excellence une intention, dans la mesure où l'apparition même du concept résulte des craintes suscitées par les effets du développement en cours. Notons que le développement ici n'est pas défini, mais qu'il doit répondre aux besoins du présent. Cette confusion vient de l'idée que le processus historique de développement observé en Europe et en Amérique du Nord au cours des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles a abouti à un état désirable pour les pays qui n'en ont pas bénéficié. Or, comme l'expliquent M. Cowen et R. Shenton (1996 : viii), « une intention de développer devient une doctrine de développement lorsqu'elle est attachée, ou lorsqu'il est recommandé qu'elle soit attachée, à l'agence de l'Etat pour devenir l'expression d'une politique d'Etat ». Les nombreuses et différentes définitions du développement sont ainsi entachées d'une subjectivité qui, pour n'être pas toujours apparente, n'est pas moins réelle parce que l'objet de ces définitions réside essentiellement dans ses implications spécifiques en matière de politiques publiques.

En dépit d'un apparent consensus, l'éducation est également difficile à définir. Outre la confusion fréquente entre l'éducation et ses finalités, l'éducation oscille entre le statut d'objet et celui de moyen. Un bon exemple en est fourni par le préambule de la Déclaration mondiale sur l'Education Pour Tous, adoptée lors de la Conférence de Jomtien en 1990. Le fait que l'éducation soit un droit fondamental, qui occupe la première place dans une longue liste, permet de justifier le développement de l'éducation indépendamment de toute autre considération, et postule par conséquent que l'éducation est une fin en soi. La conception de l'éducation est ici extensive<sup>2</sup> et inclut le savoir traditionnel et le patrimoine culturel autochtone, qui « ont une valeur et une validité propres et peuvent servir aussi bien à définir qu'à promouvoir le développement » (Unesco, 1990). Cependant, le fait que l'éducation soit un droit fondamental ne constitue pas une justification suffisante à l'action en vue de son développement. Le préambule liste donc ensuite tous les domaines dans lesquels l'éducation (de base) peut avoir une contribution positive et que sont « la sécurité, la santé, la prospérité et l'équilibre écologique dans le monde, (...) le progrès social, économique et culturel, la tolérance et la coopération internationale, (le développement) des niveaux d'éducation plus élevés ainsi que de la culture et du potentiel scientifiques et technologiques ». L'éducation est donc aussi « une condition, indispensable sinon suffisante, du développement de l'individu et de la société ». Enfin, « constatant que dans l'ensemble, l'éducation actuellement dispensée présente de graves insuffisances et qu'il importe d'en améliorer la pertinence et la qualité tout en en rendant l'accès universel », le préambule associe étroitement éducation et systèmes éducatifs, renvoyant à une acception restreinte du terme éducation. L'éducation et son développement sont donc à la fois un objectif, un moyen et un outil.

Dans ce cadre, la situation observée peut être mesurée à l'aune des objectifs poursuivis. Ces objectifs ont varié dans le temps, comme en atteste l'évolution de l'appellation des pays, qui sont passés du statut de sous-développés – appellation reflétant un état relatif à connotation négative – à celui de pays en voie de

<sup>2</sup> Contrairement à celle implicitement adoptée par Psacharopoulos, qui insiste sur le fait de savoir lire, écrire et compter.

développement – appellation à connotation positive reflétant une intention – puis à celui de pays pauvres – appellation neutre reflétant un état absolu – ou moins avancés – retour à la référence à l'état relatif, avec cette fois une connotation positive. Cette évolution reflète l'évolution de la conception du développement, qui est passée du constat économique – du retard en matière de développement – à celui de l'action économique – en faveur du développement – avant de revenir en apparence à un constat plus modeste – celui de la pauvreté –, mais en réalité plus ambitieux dans ses conséquences pour les politiques publiques en ce qu'il sort du domaine de l'économie pour prendre en compte les dimensions sociales, politiques et culturelles du développement. L'attention porte aujourd'hui sur la réduction de la pauvreté, et l'éducation doit se développer, malgré la pauvreté, pour sortir de la pauvreté.

Le report de l'attention du développement vers la pauvreté permet de lever une partie des ambiguïtés que comportait la notion de développement. La pauvreté est un état et non un processus. Elle est identifiable et mesurable sans référence à un modèle théorique. On observe qu'un certain nombre de caractéristiques d'ordres démographique, sanitaire et éducatif, en particulier, lui sont généralement associées. Comme le montre le tableau 1, les pays les moins avancés sont ceux qui ont le plus faible revenu par tête, la croissance démographique la plus rapide, la population la plus jeune et la moins urbanisée, l'espérance de vie à la naissance la plus faible, la proportion la plus importante de personnes souffrant de malnutrition et atteintes du VIH, les taux d'alphabétisation et de scolarisation les plus faibles, pour ne citer que quelques indicateurs. Quels que soient les indicateurs retenus, l'Afrique subsaharienne est dans une situation particulièrement défavorable. Le premier pays d'Afrique subsaharienne, Maurice, est au 16<sup>e</sup> rang pour l'Indice de Pauvreté Humaine calculé sur 95 pays en développement (PNUD, 2004 : 149), et le second, le Cap Vert, au 40<sup>e</sup> rang. Sur les 51 pays classés en queue de liste, plus des trois quarts sont situés en Afrique subsaharienne, et sur les 20 derniers, tous. Selon les indicateurs retenus, les pays d'Afrique subsaharienne se situent dans la moyenne ou dans une situation plus défavorable que le groupe des pays les moins avancés auquel la plupart d'entre eux appartiennent. C'est en particulier le cas pour les indicateurs de développement de l'éducation.

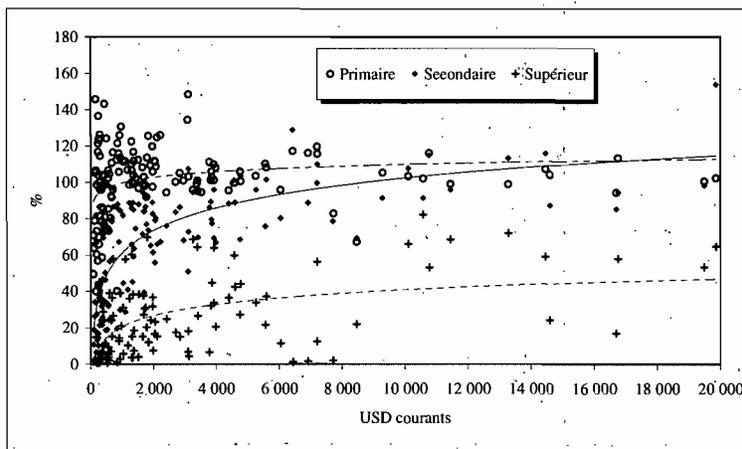
La relation entre éducation et niveau de revenu n'est pourtant pas une évidence, comme en témoigne le graphique 1. Lorsque l'on observe les taux de scolarisation dans les différents pays du monde, on constate que si l'on peut globalement considérer que plus le niveau de revenu est élevé plus le taux de scolarisation l'est, il existe des variations importantes autour de la tendance moyenne. Les différences observées d'un pays à l'autre résultent de contextes culturels, sociaux et politiques différenciés, qui influent tant sur l'offre que sur la demande d'éducation. Ce sont précisément ces différences qui permettent d'arguer que la pauvreté n'est pas un obstacle au développement de l'éducation, mais que ce dernier peut résulter d'une action publique. Le cas des pays d'Asie du Sud-Est est fréquemment évoqué, par opposition à celui des pays d'Afrique subsaharienne, comme un exemple de ce que peut la volonté politique, même dans les pays pauvres, et des résultats qui peuvent être obtenus grâce au développement de l'éducation. C'est un point sur lequel nous aurons l'occasion de revenir.

Tableau 1 – Quelques indicateurs démographiques et économiques pour les différentes régions du monde

	Année ou période	Pays les moins avancés	Pays arabes	Asie de l'Est et Pacifique	Amérique latine et Caraïbes	Asie du Sud	Afrique subsaharienne	Europe centrale et orientale et CEE
<b>Economie</b>								
PIB/tête (PPP,USD courants)	2002	1 307	5 069	4 768	7 223	2 658	1 790	7 192
APD/tête (dollars)	2002	24,7	24,2	3,9	8,6	4,5	26,3	31,2
Service de la dette (total), % du PIB	2002	2,3	2,3	3,4	8,2	2,5	4,1	7,3
<b>Démographie</b>								
Croissance démographique (% annuel)	1975-2002	2,5	2,7	1,4	1,9	2,1	2,7	0,4
Espérance de vie à la naissance (années)	2000-2005	50,7	66,4	69,9	70,6	63,3	46,1	69,6
Population urbaine (%)	2002	26,1	54,2	40,2	76,2	29,6	35,0	62,8
Population de moins de 15 ans (%)	2002	42,9	37,1	25,8	31,1	34,8	44,3	19,5
<b>Santé</b>								
Personnes souffrant de malnutrition (%)	1999-2001	37	13	-	11	22	32	10
Fréquence du VIH/Sida (% des 15-49 ans)	2003	3,4 (2,6-4,8)	0,3 (0,1-0,5)	0,2 (0,1-0,3)	0,7 (0,4-1,0)	0,6 (0,3-0,9)	7,7 (6,3-9,7)	0,6 (0,3-0,9)
<b>Education</b>								
Taux d'alphabétisation (% des 15 ans et plus)	2000	52,5	63,3	90,3	88,6	57,6	63,2	99,3
Taux brut de scolarisation combiné (du primaire au supérieur), en %	2000-2001	43	60	65	81	54	44	79

Source : PNUD (2004 : 139-201).

Graphique 1 – Taux bruts de scolarisation et revenu par tête dans 144 pays en 2001

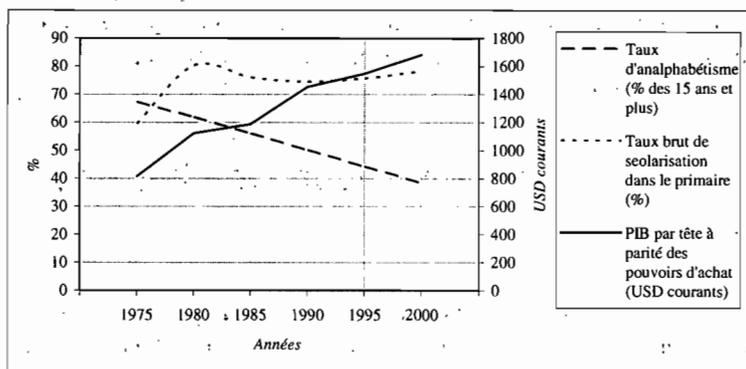


Sources : Institut de Statistique de l'Unesco (2005) ; World Bank, World Development Indicators (2002).

Dans le cas de l'Afrique subsaharienne, la progression du revenu par tête ne s'est pas accompagnée d'une progression équivalente des taux de scolarisation dans le primaire sur la période 1975-2000 (graphique 2). La période de l'ajustement structurel, qui a touché tous les pays d'Afrique subsaharienne au cours des années 1980 et 1990, est marquée par un recul perceptible du taux brut de scolarisation dans le primaire. Cette évolution est analysée en termes d'un engagement insuffisant en faveur de l'éducation de la part des Etats africains, alors même qu'ils s'étaient engagés dans le projet d'Education Pour Tous lors de la Conférence de Jomtien en 1990. En fait, cette période a connu un très fort désengagement de l'Etat dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne, en particulier dans les secteurs sociaux que sont la santé et l'éducation. Pendant cette période, la contrainte budgétaire s'est durcie, à la fois pour les Etats, sommés de réduire leurs dépenses, et pour les ménages<sup>3</sup>. Même si des différences sensibles peuvent exister entre les pays en fonction de l'efficacité de la dépense, la pauvreté constitue sans aucun doute un obstacle au développement de l'éducation et l'aide ne joue qu'un rôle marginal dans ce développement (voir en particulier le chapitre de J. Bourdon dans cet ouvrage). La plupart des spécialistes de l'éducation, y compris ceux de la Banque mondiale, s'accordent sur la difficulté à atteindre les objectifs de l'éducation pour tous dans la configuration de financement – interne et externe – actuelle (Henaff, 2003).

<sup>3</sup> Le calcul du revenu par tête à parité des pouvoirs d'achat permet de consolider les données nationales, mais ne donne aucune indication sur le pouvoir d'achat de ce revenu. La progression observée sur le graphique s'est accompagnée d'une hausse importante des prix, certains pays connaissant même une situation d'hyper-inflation pendant la période, cette hausse venant éroder de manière importante des revenus, faibles pour l'essentiel.

Graphique 2 – Revenu par tête, analphabétisme et scolarisation en Afrique subsaharienne, 1975-2000



Source : World Bank (2002).

Au niveau des ménages, et même si la demande scolaire est le « (...) produit d'un ensemble de facteurs (scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels), que les individus et les groupes prennent en compte, directement ou indirectement, consciemment ou non, dans leurs pratiques de scolarisation ; ces facteurs conditionnent ainsi la mise à l'école, l'itinéraire scolaire et la durée de la scolarité » (Pilon, Gérard et Yaro, 2001 : 8), les différences de revenu entraînent de fortes inégalités en matière de scolarisation. Bien qu'à des degrés divers, et bien qu'il y ait des exceptions à ce phénomène liées aux déterminants non économiques de la demande scolaire, on observe globalement que plus les ménages sont aisés plus la proportion d'enfants scolarisés est importante, et plus la scolarité est longue.

Il apparaît donc que pauvreté et faible développement de l'éducation sont liés et que cette liaison est à double sens. Les pays pauvres, en particulier les pays africains, seraient donc enfermés dans un cercle vicieux (Caucutt et Kumar, 2004). La pauvreté des pays les empêche de rattraper l'écart avec les pays développés en matière de développement de l'éducation, et ce faible développement de l'éducation ne leur permet pas d'améliorer leur situation économique et leur place dans l'économie internationale, ce qui en retour limite l'accroissement de la richesse nationale. En ce qui concerne les ménages, leur pauvreté les empêche d'accéder au système éducatif sur un pied d'égalité avec les ménages plus aisés, et donc, d'améliorer le statut professionnel et les revenus de leurs enfants par rapport aux leurs, ce qui en retour limitera l'accès à la scolarisation de la génération suivante.

Tout l'apport de l'économie à l'analyse de cette question va consister à donner un sens à la relation éducation et développement, ou éducation et pauvreté, en postulant que pour sortir de cette trappe de la pauvreté, il faut et il suffit d'investir dans l'éducation, et cela malgré les travaux qui mettent en évidence un sens de causalité inversé, de la croissance vers l'éducation (Bils, Klenow, 1998). La théorie,

à travers la détermination d'une causalité et du sens de cette causalité, va formuler deux postulats majeurs, que les recherches théoriques et empiriques entreprendront ensuite d'affiner et de valider : 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.

## Les modèles théoriques et leurs vérifications empiriques

Si les économistes ont noté très tôt le rôle que pouvait jouer la qualification de la main-d'œuvre dans l'accroissement de la production, il faut attendre les années 1960 pour que se développe la réflexion théorique sur le rôle de l'éducation dans la croissance économique. Trois courants de pensée vont aborder la question de la relation entre éducation et croissance/développement : l'école néoclassique, la nouvelle économie classique et l'approche en termes de développement humain. Les travaux réalisés par les auteurs de ces trois courants ont suscité un grand intérêt, si l'on en juge par le nombre de prix Nobel parmi eux<sup>4</sup>. Reprenons brièvement les principaux traits des théories développées par ces courants de pensée.

### *Capital humain et croissance*

La théorie du capital humain a été développée à partir des travaux de R.M. Solow sur le rôle du progrès technique dans la croissance, par J. Mincer (1958), T.W. Schultz (1963) et G.S. Becker (1964). Le modèle de R.M. Solow est augmenté pour inclure aux côtés du capital physique, le capital humain qui intègre l'éducation, l'aptitude et l'expérience. Les principales caractéristiques de ces modèles sont l'exogénéité du progrès technique et l'impact des investissements en capital humain sur la productivité de la main-d'œuvre. Dans ce modèle, les rendements privés de l'éducation sont calculés à partir des revenus supplémentaires dérivés d'une année de maintien dans le système d'éducation, le coût privé étant constitué par le manque à gagner constitué par ce que les individus auraient pu gagner s'ils avaient travaillé au lieu d'étudier une année de plus. Le rendement social est, par construction, inférieur au rendement privé puisqu'il est calculé en prenant en compte les dépenses publiques d'éducation. Ces modèles sont utilisés pour mesurer l'impact de l'investissement éducatif sur la croissance (*ex-post*), ce qui permet de justifier l'importance accordée à l'éducation, et pour orienter (*ex-ante*) les choix d'investissement dans le domaine de l'éducation, ce qui débouche sur une série de

<sup>4</sup> Pour le courant néoclassique : T.W. Schultz (1979), R.M. Solow (1987), G.S. Becker (1992), et J.J. Heckman (2000) ; pour la nouvelle économie classique : R.E. Lucas (1995) ; pour l'approche en termes de développement humain : A.K. Sen (1998) et pour la théorie de la signalisation : A.M. Spence (2001).

recommandations en matière de politique d'éducation et de financement public de l'éducation.

Ces résultats ont été testés sur des échantillons transversaux et, plus rarement, longitudinaux par de nombreux économistes, cherchant à valider les résultats du modèle théorique, et à répondre aux critiques, importantes, qui leur étaient adressées. Ces critiques sont de deux ordres : technique et théorique. Sur le plan théorique, les critiques vont porter sur l'absence de prise en compte des externalités de l'éducation, à travers le progrès technique pour la nouvelle économie classique, les facteurs non économiques du développement pour les théoriciens du développement humain, et sur la question de la liaison entre éducation et productivité du travail. Nous reviendrons sur les premières écoles plus loin. Arrêtons-nous un moment sur la troisième, qui émane de l'économie du travail, la « théorie du signal ». Elle propose que l'éducation n'a pas d'incidence forte sur la productivité – à la limite, elle n'a aucune incidence –, mais a une importance en ce qu'elle permet de signaler aux employeurs une caractéristique non directement observable sur des marchés du travail avec asymétrie d'information, à savoir la compétence. Selon une analyse récente de la littérature empirique sur la question, « en dépit d'une quantité significative de travail et de recherche, les tests empiriques ne sont pas en mesure de trancher de manière irréprochable et définitive le débat entre les approches en termes de capital humain et de filtrage » (Teixera, 2000 : 19). P.N. Teixeira, qui analyse une trentaine d'articles publiés entre 1968 et 1994, conclut que ces articles ne sont pas aussi rigoureux que l'on pourrait l'espérer sur le plan technique (identification des effets, proxys utilisés ou sources de données), et souligne que les choix effectués (variables, données utilisées, méthodes d'estimation et spécifications des modèles) autant que les omissions ne sont pas indépendants des positions des auteurs sur le sujet étudié. Ces choix et omissions ne sont cependant généralement pas ou mal explicités : « il y a un manque de clarté systématique dans la présentation de ce qui est mesuré, de la manière dont la mesure est effectuée, et de la raison pour laquelle cette mesure est effectuée » (Teixera, 2000 : 20). Ces problèmes techniques sont soulevés par de nombreux auteurs au sujet de la relation entre l'éducation et la croissance. P. Bennell (1996b) relève en particulier que les rendements de l'éducation ne sont pas universellement élevés dans les pays en développement. L'endogénéisation de l'éducation dans le modèle donne des rendements plus faibles que les estimations avec éducation exogène (voir par exemple Girma et Kedir (2003 : 10) à propos de l'Ethiopie). Mais la réintégration des coûts privés directs de l'éducation réduit les rendements estimés, de manière mécanique. Le coût privé de l'éducation n'est pas indépendant de la dépense publique en éducation. La prise en charge de certains coûts privés par l'Etat entraîne un accroissement du rendement privé de l'éducation, et une baisse du rendement social (Heckman et Klenow, 1997 : 10). Les choix de modélisation sont donc déterminants pour les résultats obtenus. Par ailleurs, L. Pritchett (1999) souligne que les progrès dans le développement de la scolarisation ont eu peu d'effets sur la croissance des pays les moins développés, et que la cause peut en résider dans l'environnement institutionnel (problèmes de qualité de l'éducation, demande de travail qualifié limitée...). A propos des taux de rendement de l'éducation, le calcul du rendement d'une année supplémentaire de scolarisation

aboutit à des taux uniformes quel que soit le niveau d'éducation atteint. Les travaux de J. Heckman et P. Klenow (1997) vont porter sur des distributions plutôt que sur une expression discrète de ces rendements.

Par ailleurs, les auteurs ne s'accordent ni sur la question de la concavité des rendements par rapport à l'éducation ni sur celle de leur évolution. La question est en effet de déterminer si les rendements décroissent avec le niveau de scolarisation, ce qui donnerait des taux de rendements de moins en moins élevés lorsque l'on passe d'un cycle d'enseignement au cycle suivant, et des rendements également moins élevés dans les pays développés que dans les pays en développement. Pour la prévision économique, la question de l'évolution dans le temps des rendements de l'éducation revêt également une très grande importance. Une question corollaire est celle de savoir si ce qui compte pour la croissance, c'est le stock initial de capital humain, auquel cas le rendement de l'investissement en capital humain est plus élevé dans les pays où le stock initial est faible, ou si c'est le changement dans le stock, c'est-à-dire les progrès dans le développement de l'éducation. A ces questions, la littérature empirique n'apporte aucun éclairage définitif. Ainsi, pour G. Psacharopoulos (1994), les rendements de l'éducation sont décroissants d'un cycle d'éducation à un autre, et c'est dans le primaire qu'ils sont les plus élevés. Cette conclusion est renouvelée par G. Psacharopoulos et H.A. Patrinos (2002 : 1) qui affirment que « le schéma classique de rendements de l'éducation chutant par niveau de développement et par niveau d'éducation est maintenu ». Pourtant, d'autres auteurs montrent que les rendements semblent augmenter avec le niveau d'éducation, et peuvent varier dans le temps (Mingat et Tan, 1996). Avec l'élévation progressive de la durée de scolarisation, ce sont les niveaux les plus élevés de l'enseignement qui offrent les rendements les plus élevés et qui ont augmenté le plus vite, parce que les perspectives d'emploi se détériorent pour ceux qui ont un faible niveau d'éducation au fur et à mesure de l'élévation du niveau général d'éducation. La globalisation, qui tend à contenir les salaires les plus bas, est généralement évoquée pour expliquer ce phénomène. Cette tendance, avec une progression marquée des rendements dans le temps pour les niveaux d'éducation les plus élevés, est relevée dans les pays industrialisés. G.S. Becker explique, par exemple à propos des Etats-Unis, que les écarts de salaires entre les diplômés se sont accrus d'autant plus que leur niveau d'éducation était élevé, et que « l'environnement économique moderne accorde une prime plus importante à l'éducation, la formation et aux autres sources de savoir que ce n'était le cas il y a même cinquante ans » (2002 : 4). Elle est également attestée en Afrique : à propos du Kenya et de la Tanzanie dans les années 1990, M. Söderbom *et al.* (2003 : 1)<sup>5</sup> montrent que « les fonctions de gain sont convexes pour les deux pays (et qu'il y a) des différences importantes dans les profils de gain entre les cohortes, avec typiquement une convexité plus marquée pour les jeunes. (Ils trouvent également que) la convexité s'est accrue au cours des années 1990 au Kenya, mais est demeurée remarquablement constante en Tanzanie ». Mais pour l'Ethiopie, S. Girma et A. Kedir (2003) observent que c'est aux niveaux les plus bas de salaire et d'éducation que les rendements sont les plus élevés, et que par conséquent, l'éducation favorise les moins aptes. Les principales

<sup>5</sup> A propos du Kenya, voir aussi Wambugu, 2001, et Manda et Mwabu, 2004.

critiques adressées aux hypothèses de ces modèles reposent sur l'absence de prise en compte des externalités de l'éducation ; elles sont formulées dans le cadre de la nouvelle économie classique, qui va endogénéiser le progrès technique dans le cadre de modèles de croissance dits « endogènes » et postuler que l'effet de l'éducation sur la croissance dépasse le simple effet de productivité du travail des modèles néoclassiques.

## *Capital humain et croissance endogène*

Les travaux de la nouvelle économie classique s'articulent autour de la croissance. Ils s'appuient sur les travaux de R. Lucas (1988, 1990) et vont porter principalement sur l'impact des politiques publiques, le capital humain et la diffusion de la technologie. La prise en compte des externalités du capital humain permettra d'aboutir à des conclusions sensiblement différentes de celles des économistes du courant néoclassique sur la question du rapport entre rendement privé et rendement social de l'éducation.

Comme l'explique R.J. Barro (2002 : 10), « la principale raison de la convergence (dans les modèles de croissance de type néoclassique) est la tendance pour les pays à connaître des rendements décroissants au fur et à mesure qu'ils s'enrichissent ». Il ajoute que si les modèles néoclassiques permettent de rendre compte des taux de croissance relatifs entre les pays, les modèles de croissance endogène permettent d'expliquer pourquoi la croissance peut être soutenue sur une longue période en présence de rendements décroissants du capital physique et humain. Les estimations empiriques de R.J. Barro ne montrent pas de tendance à la convergence absolue, c'est-à-dire que la croissance n'est pas plus rapide dans les pays les moins développés, mais une tendance à la convergence relative des revenus par tête, à valeur équivalente des autres variables explicatives<sup>6</sup>. Le capital humain peut avoir un effet sur la croissance par deux voies : il facilite l'absorption de technologies plus élaborées provenant des pays développés, et favorise l'ajustement à la hausse du capital physique (Barro, 2002 : 17). Dans ce type de modèles, le stock initial d'éducation a une grande importance dans la détermination du taux de croissance à long terme, contrairement aux modèles néoclassiques, dans lesquels c'est le taux d'accroissement du stock d'éducation qui est déterminant. L'explication tient au fait que dans les modèles de croissance endogène, l'accumulation de capital humain est considérée comme un préalable au développement technologique, et a un effet sur la productivité totale des facteurs supérieur au seul effet sur la productivité du travail pris en compte dans les modèles néoclassiques. Une main-d'œuvre mieux éduquée et mieux formée est plus à même, toutes choses égales par ailleurs, d'absorber les technologies modernes et d'innover. C'est le cas dans les pays industrialisés, mais aussi dans les pays en développement qui, lorsqu'ils disposent d'un stock de capital humain important, sont en mesure d'attirer les investissements directs étrangers,

<sup>6</sup> Dépenses publiques de fonctionnement, régime de droits de propriété, ouverture internationale, taux d'inflation, taux de fécondité, taux d'investissement, termes de l'échange.

d'absorber les technologies importées, de les adapter et le cas échéant d'innover à partir de ces technologies, mais aussi d'exporter leur main-d'œuvre.

Les principaux résultats de ces modèles en termes d'éducation sont que la scolarisation dans le primaire des garçons n'a pas plus d'impact sur la croissance que celle des filles, si l'on exclut l'effet de l'éducation sur la fécondité (Barro, 2002). Ces résultats sont donc opposés à ceux de l'école néoclassique, qui trouvait que le rendement de l'éducation était globalement plus élevé pour les filles, et pour le primaire que pour le secondaire (Psacharopoulos, 1994). R.J. Barro note cependant que le primaire est un passage obligé pour le passage au secondaire. Enfin, la qualité de l'éducation semble jouer un rôle plus important que la quantité d'éducation dans la croissance à long terme.

Enfin se pose la question du rôle des inégalités dans la croissance. Si l'on admet que l'éducation a une incidence sur la distribution des revenus, ce que montre la littérature néoclassique sur les rendements de l'éducation, en particulier les travaux les plus récents dans la lignée des travaux de J. Heckman, alors, la question se pose de savoir quelle est l'incidence des disparités de revenus, en d'autres termes, des inégalités de revenu sur la croissance. Dans le cadre théorique néoclassique, l'hypothèse de rendements décroissants implique des rythmes d'accumulation différenciés en fonction du niveau initial de capital et par conséquent la convergence des niveaux de revenu sur le plan international comme au sein des pays et entre les différentes catégories de ménages. L'observation empirique fait pourtant apparaître des cercles vicieux dans lesquels un niveau élevé d'inégalités au départ se traduit par un accroissement des inégalités, dans un contexte durable de croissance faible. N. Birdsall *et al.* (1995) concluent, à partir d'une analyse du « miracle asiatique », que la croissance des pays d'Asie de l'Est est liée à la conjonction de la réduction de la pauvreté et des inégalités de revenu, par le biais d'une offre d'éducation de base de qualité et d'une politique d'accroissement de la demande de travail. L'éducation dans ce contexte joue un double rôle dans la croissance, par le biais de l'augmentation de la productivité, et par la réduction des inégalités. A l'inverse, les inégalités peuvent ralentir la croissance par divers mécanismes, en particulier par l'accroissement des impôts nécessaires au financement de la redistribution (Sylwester, 2000). L'enseignement public peut être utilisé comme un instrument de redistribution, en particulier dans les situations d'inégalités marquées (Glömm et Ravikumar, 1992 ; Römer, 2002), même si certains auteurs contestent l'efficacité de l'éducation en matière de réduction des inégalités sociales (Hannum et Buchmann, 2005). Le niveau de départ des inégalités est considéré dans cette optique comme aussi important que la dynamique des inégalités, et c'est la conjonction des deux qui donne naissance aux cercles vicieux pauvreté/inégalités/faible croissance. L'hypothèse d'une relation inverse entre les inégalités et la croissance est cependant infirmée par les auteurs qui restent dans le cadre néoclassique, les vérifications empiriques correspondantes étant présentées comme liées à des erreurs de mesure et à des omissions de variables (Forbes, 2000).

Les modèles de croissance endogène n'échappent donc pas aux objections techniques dans leur validation empirique<sup>7</sup> et s'avèrent souvent plus problématiques à tester, parce que plus complexes que les modèles classiques. Selon R. Sianesi et J. Van Reenen (2002 : 9), « la plupart de ces analyses groupent pays développés et en développement (...). Ces régressions, parfois appelées "régressions de Barro" sont des régressions informelles *ad hoc*, dans lesquelles le choix des variables explicatives est largement déterminé par des résultats antérieurs dans la littérature et des *a priori* ». L'apparition de modèles de croissance endogène a suscité une nouvelle génération de modèles néoclassiques endogénéisant le progrès technique sans abandonner l'hypothèse de rendements décroissants. Si pour R.J. Barro, « globalement, les nouvelles et les anciennes théories (de la croissance) sont plus complémentaires qu'en concurrence » (2002 : 10), c'est chez les économistes néoclassiques que l'on va trouver les plus violents détracteurs des « nouveaux modèles de croissance ». Pour nombre d'entre eux, en effet, l'hypothèse de rendements constants ou croissants n'est pas acceptable, et R.M. Solow écarte les « nouvelles théories de la croissance » qui ne reposent pas sur des hypothèses très robustes et « ne constituent pas une bonne base pour la théorie de la croissance » (Solow, 1994 : 45).

## *La théorie du développement humain*

Alors que la théorie du capital humain venait de recherches sur les comportements microéconomiques, en particulier dans l'arbitrage travail/loisir, et que la nouvelle économie classique s'est développée à partir des théories de la croissance, la théorie du développement humain trouve son origine dans les travaux de l'économie de l'écologie, du développement durable, du bien-être, et dans les recherches sur le genre. Développée par A.K. Sen, la théorie du développement humain s'intéresse à la mesure du bien-être, et montre que capital social et éducation peuvent participer à l'accroissement du capital humain. Cette approche repose sur l'existence d'externalités de l'éducation qui ne relèvent pas strictement du champ économique. L'amélioration de l'éducation est en effet un facteur de développement par ses effets sur la santé, la reproduction, le statut et la participation des femmes au marché du travail et la démocratie ; elle est en même temps un indicateur de ce développement.

L'idée centrale est que l'éducation est l'un des facteurs de libération de la personne, et que c'est la liberté de choix qui constitue et favorise le développement. A.K. Sen (1999 : 296) s'inscrit explicitement dans la continuité des autres écoles de pensée, expliquant qu'il faut aller « *au-delà* de la notion de capital humain, après avoir reconnu sa pertinence et sa portée. L'élargissement nécessaire est additif et inclusif

---

<sup>7</sup> Par exemple, pour R. Sianesi et J. Van Reenen (2002 : 41), « ces effets supposés du stock de capital humain sur la croissance apparaissent improbablement importants dans l'approche de la "nouvelle croissance". Nous pensons que les effets sont surestimés en raison de problèmes méthodologiques comme la corrélation avec des variables omises, des restrictions sur l'homogénéité et la linéarité de l'impact (rejetées par les données), qui tous jettent de sérieux doutes sur l'interprétation de telles preuves apportées par la "nouvelle croissance" sur les effets d'entraînement de l'éducation sur l'ensemble de l'économie ».

plutôt que, en quelque sens que ce soit, une *alternative* à la perspective du "capital humain" ». La pensée en termes de développement humain se rattache donc à la pensée néoclassique, dans la lignée nouvelles théories de la croissance<sup>8</sup>, en ce qu'elle élargit au champ non économique la notion d'externalités du capital humain, en particulier de l'éducation, et qu'elle ne raisonne plus seulement à partir de l'utilité, qui n'est que l'une des expressions restreintes de la liberté (Sen, 1999 : 27-28). Pour les tenants de cette approche, la croissance n'est ni une condition suffisante ni même une condition nécessaire au développement, et qu'en l'absence de croissance, des politiques appropriées accroissant la liberté des individus, liberté qui repose sur le développement du capital humain, peuvent promouvoir le développement. J. Drèze et A.K. Sen distinguent ainsi à propos de la réduction de la mortalité le processus "*growth-mediated*" (croissance concertée), qui « passe par une croissance rapide, et dont le succès dépend de l'extension de sa base et de son ampleur économique (...), et aussi de l'utilisation de la prospérité économique accrue pour l'expansion des services sociaux pertinents, qui incluent la santé, l'éducation et la sécurité sociale », et le processus "*support-led*" (guidé socialement), qui « passe par un programme de soutien social habile à la santé, à l'éducation, et aux autres arrangements sociaux pertinents », et peut intervenir en l'absence de croissance économique importante (Sen, 1999 : 46).

Cette approche théorique permet de remettre le développement sur le devant de la scène, alors qu'il avait eu tendance à s'effacer, à partir des années soixante, devant la croissance économique et l'hypothèse néoclassique de convergence. Elle a permis d'élargir la vision de la pauvreté par rapport aux approches strictement économiques, et d'en enrichir la mesure, donnant naissance au début des années 1990 à l'Indice de Développement Humain du Programme des Nations unies pour le Développement ; cela à un moment où l'on commençait à constater les ravages entraînés par les programmes d'ajustement structurel mis en place dans de nombreux pays du tiers-monde, et à considérer qu'il fallait mettre en place des filets de sécurité pour prévenir les effets les plus néfastes de ces programmes sur les secteurs sociaux. C'est également dans cette lignée que s'inscrivent les Objectifs du Millénaire pour le Développement. Cette approche rencontrera d'autant plus d'échos qu'elle peut être reprise en partie par les économistes néoclassiques qui, dans la suite de G.S. Becker, travaillaient depuis longtemps déjà sur l'impact de la maximisation de l'utilité sur les choix non économiques comme la fécondité, la démocratie et la corruption, ou les déterminants de la scolarisation, et leur impact sur la croissance. Le second processus décrit par A.K. Sen devient dans cette optique un processus de promotion de la croissance par la mise en place de conditions favorables et la levée des barrières institutionnelles, culturelles, ou autres.

Il apparaît clairement à travers la littérature économique que la validation empirique de cette approche n'est guère plus satisfaisante que celle des autres approches. En ce qui concerne la fécondité par exemple, A.K. Sen (1999 : 199) peut expliquer que « le lien négatif entre l'alphabétisation des femmes et la fécondité semble être, globalement, empiriquement bien fondé » même s'il précise, en note de fin de

<sup>8</sup> A.K. Sen fait explicitement référence lorsqu'il évoque l'impact du développement de l'éducation sur la croissance (Sen, 1999 : 293).

chapitre, que les différentes études empiriques sont diversifiées dans la force de leurs résultats (1999 : 337). De fait, malgré le nombre de travaux réalisés sur la question, l'impact global de l'éducation sur la fécondité et l'importance relative des diverses voies par lesquelles passe cette influence sont encore mal connus (Kravdal, 2001 : 4) (cf. chapitre Y. Charbit et M. Kébé). Mais dans la mesure où la théorie du développement humain repose sur un concept difficile à mesurer – celui de liberté – et insiste sur les interactions – à travers les externalités –, sa validation empirique n'est pas une condition préalable à son acceptation. On se retrouve en effet avec cette approche dans le domaine des droits fondamentaux, qui ne relève pas de l'économie, et dont les attendus ne sauraient être rejetés par quiconque. C'est ce que reflète la réflexion de G. Psacharopoulos citée en introduction à ce chapitre.

Les trois courants de pensée théorique que nous venons de présenter brièvement proposent différents mécanismes d'influence du capital humain, souvent représenté pour des raisons pratiques par l'éducation, qui en est l'une des composantes, sur la croissance économique et le développement. Selon les écoles, le niveau initial du stock d'éducation ou les changements dans ce stock ont une influence sur le niveau de revenu, ou sur le taux de croissance, directement ou indirectement. La relation causale inversée est prise en compte dans les études sur le rôle des inégalités dans la croissance, et dans l'étude des déterminants de la scolarisation. Dans la mesure où la nouvelle économie classique et la pensée sur le développement humain revendiquent l'héritage de la pensée classique et néoclassique, il est possible de présenter les différents modèles selon un schéma additif qui fait apparaître les apports de chaque école, en laissant dans l'ombre leurs différences. On trouvera des exemples de ce type de présentation, qui mettent selon les objectifs poursuivis plus ou moins l'accent sur l'une ou l'autre de ces approches dans K. Michaelowa (2000), mais aussi dans les documents produits par les bailleurs de fonds, internationaux ou bilatéraux. Les tentatives de conciliation des approches permettent en effet de lever la difficulté liée au caractère difficilement réconciliable des recommandations de politique publique, en particulier en matière d'éducation, qui en découlent. Mais cela se fait au prix de choix qui apparaissent comme des choix idéologiques plus que comme des choix scientifiquement fondés.

## Quelles priorités pour les politiques publiques en matière d'éducation ?

Que peut-on conclure sur la relation entre éducation et croissance en matière de politiques d'éducation au vu de la littérature ? La théorie a en effet une importance particulière en matière de politiques publiques dans la mesure où elle est parée de la légitimité de l'« objectivité scientifique » dans la recherche de l'efficacité, qui peut être opposée aux pressions motivées par la poursuite d'intérêts catégoriels subjectifs. Bien que plus de dix ans se soient écoulés depuis la parution de l'examen par K.M. Levin de la littérature sur éducation et croissance, et que de nombreux travaux aient été réalisés depuis dans le domaine, nous ne pouvons qu'adhérer à ses conclusions : « D'abord, il n'y a pas de réponse unique à la question posée – il y a de

nombreuses réponses qui dépendent des circonstances, du type de développement, et de la spécification des variables. Deuxièmement, les implications directes de la recherche dans le domaine macroéconomique sont très limitées. Elles sont contraintes par la dépendance à des relations historiques qui peuvent ou non persister, (...) et l'application des résultats de pays pris individuellement ou de groupes de pays à d'autres pays est analytiquement hasardeuse » (Levin, 1993 : 65). Le rôle des travaux empiriques étant principalement de valider les hypothèses théoriques, toute remise en cause se traduit par une recherche complémentaire, passant généralement par une amélioration, ou tout au moins une spécification différente des modèles et des données, conduisant à un rejet, parfois nuancé, mais souvent sans appel, de cette remise en cause. C'est ainsi que l'on peut trouver dans la littérature sur la question traitée ici, à la fois les preuves du sens, de la force et de la nature de la causalité entre éducation et développement, et leur réfutation. Le seul point sur lequel les auteurs semblent s'accorder, est l'importance théorique de l'éducation pour la croissance et le développement. On s'étonnera alors, non pas du choix de l'éducation comme outil de croissance, mais de la force avec laquelle diverses recommandations concernant la politique d'éducation sont formulées et dans bien des cas, imposées, par le biais de l'aide. A ces réserves s'ajoute le fait que l'instrumentalisation de la politique d'éducation correspond à une utilisation *ex-ante* de résultats observés *ex-post*.

L'intégration de l'éducation dans les politiques macroéconomiques est un phénomène récent. Le consensus de Washington<sup>9</sup> avait été catalysé par l'expérience des pays d'Amérique latine dans les années 1980 et s'était, pour cette raison, concentré sur l'inflation conduisant à des politiques macroéconomiques qui n'étaient peut être pas les plus porteuses pour la croissance économique de long terme (Stiglitz, 1998 : 4-5). Trois phénomènes simultanés et corrélés se sont conjugués pour remettre en cause les politiques macroéconomiques imposées par le consensus de Washington et connues sous le nom de politiques d'ajustement structurel (PAS) : le « miracle asiatique » a permis de mettre en évidence le rôle positif que pouvait jouer l'Etat dans le développement ; les effets dévastateurs des politiques d'ajustement structurel sur le revenu national, l'éducation, la santé... ; et de nouvelles approches théoriques (nouvelles théories de la croissance et théorie du développement humain). Le consensus post-Washington est le résultat de l'intégration de ces apports. Il inclut un éventail d'objectifs et d'instruments beaucoup plus large que celui du consensus de Washington, et est plus large parce qu'il opère un rapprochement des positions de la Banque mondiale avec celles des organismes des Nations unies, qui se sont également enrichies des approches de la croissance endogène et du développement humain. Il faut donc attendre la fin des années 1990 pour que l'éducation acquière une place de premier plan dans les politiques de croissance. Se basant sur l'expérience des pays de l'Est asiatique, J.E. Stiglitz affirme ainsi que « la promotion du capital humain est un exemple de politique qui peut promouvoir le développement économique, l'égalité, la participation et la démocratie » (1998 : 31). Alors que l'attention se déplace du

<sup>9</sup> Entre les autorités économiques américaines, le Fonds Monétaire International et la Banque mondiale » (Stiglitz, 1998 : 4).

développement vers la lutte contre la pauvreté, qui est l'une des expressions et des moyens du développement, les Programmes d'Ajustement Structurels sont remplacés par des Programmes de Réduction de la Pauvreté. Ces programmes sont à la fois généraux et sectoriels, et l'éducation y occupe une place privilégiée. « Les plans à long terme pour l'éducation doivent comprendre les politiques pour tous les niveaux et tous les types d'éducation et de formation » (Aoki *et al.*, 2002 : 4). Des guides sont mis en place pour aider les gouvernements à définir leurs priorités en matière d'éducation. S'il est admis que tout est important dans les politiques d'éducation, tout n'est pas faisable à court terme, et des arbitrages doivent être effectués. Les politiques doivent être articulées autour de la réduction des coûts et à la modification de la structure des coûts et de l'amélioration de l'efficacité en termes de coûts, d'apprentissages, et de ciblage des politiques.

Les remises en cause empiriques et théoriques du cadre théorique néoclassique dans l'examen des relations entre éducation et croissance/développement ont entraîné dans les années 1990 un regain d'intérêt pour cette question, et le taux de rendement de l'éducation devient en 1995 le principal indicateur de rentabilité de l'investissement éducatif pour la Banque mondiale (Bennell, 1996a). Comme l'explique G. Psacharopoulos, « le taux de rendement privé est utilisé pour expliquer la demande d'éducation. Il peut également être utilisé pour évaluer les effets sur l'équité ou la réduction de la pauvreté des dépenses publiques d'éducation, ou l'incidence des bénéfices d'une telle dépense. Le taux de rendement social résume les coûts et bénéfices de l'investissement éducatif du point de vue de l'Etat » (1995). Sur cette base, la priorité va être accordée à l'enseignement primaire, tout au moins dans les pays où il n'est pas généralisé, à l'éducation des groupes défavorisés (pauvres, filles, orphelins du Sida...), au développement de l'enseignement privé, et au local par rapport aux autres niveaux géographiques.

Le principe de la scolarisation obligatoire reconnaît implicitement l'imperfection des marchés. En effet, si les marchés sont parfaits et si les rendements de l'éducation sont particulièrement élevés aux niveaux les plus bas, dans les pays les plus pauvres, et pour les enfants les plus défavorisés, alors il n'y a aucune raison d'imposer la scolarisation parce que c'est le seul choix rationnel économiquement. Le postulat de rationalité parfaite de la microéconomie classique implique alors que l'obligation scolaire n'est pas nécessaire. Toute une littérature s'est développée cependant pour montrer qu'en situation d'imperfection du marché du crédit, une contrainte budgétaire serrée peut empêcher les ménages d'opter pour le choix d'investissement intergénérationnel que dicte la rationalité<sup>10</sup>. Par ailleurs, si des facteurs non économiques, comme les facteurs culturels, interviennent dans la détermination de la demande scolaire, alors la rationalité peut dicter des choix qui se démarquent de ceux déterminés par la seule rationalité économique. L'obligation scolaire jusqu'à un certain niveau d'éducation est donc une nécessité. La question du choix de ce du niveau reste entière cependant. Elle n'a fait l'objet d'aucune recherche spécifique, mais il est admis qu'elle doit englober au moins le primaire<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Pour une discussion critique sur cette question, voir Carneiro et Henckman, 2002.

<sup>11</sup> Elle est appréciée diversement par les Etats, la durée de scolarisation obligatoire s'échelonnant de quatre à sept ans dans les pays d'Afrique subsaharienne, avec une moyenne à six ans.

La priorité accordée au primaire sur la base des rendements de l'éducation s'accommode mal des résultats montrant que, dans de nombreux pays, les rendements s'accroissent au fur et à mesure de la progression dans les niveaux d'éducation. Le paradoxe sera tranché de deux manières. D'une part, il sera admis que la généralisation de la scolarisation progressant, les priorités peuvent se modifier, et que les pays dont le stock de capital est plus important peuvent consacrer davantage de ressources aux autres niveaux d'éducation, ne serait-ce que parce qu'un stock de capital important est généralement associé à un revenu par tête élevé, qui permet d'accroître le budget total de l'éducation, et par conséquent de réduire la part relative du budget alloué à l'enseignement primaire. D'autre part, ces rendements élevés au-delà du primaire seront utilisés pour expliquer que le rendement privé de l'investissement éducatif dans les niveaux supérieurs d'éducation est suffisamment élevé pour justifier un financement privé – par les bénéficiaires – de la scolarisation à ces niveaux d'éducation. Enfin, l'égalité entre les différents niveaux d'éducation favorise les enfants des ménages aisés par rapport à ceux des ménages pauvres, parce que ces derniers sont moins susceptibles d'y accéder, et quand ils y accèdent, d'y rester longtemps.

Si tous les auteurs s'accordent sur l'importance du primaire, en soi ou comme passage obligé pour l'accès aux niveaux supérieurs, reste posé le problème de l'étendue de l'action publique en termes de niveau, de modalités et d'efficacité du financement: Le financement public est l'un des corollaires de l'obligation scolaire, même s'il ne couvre qu'une partie du coût effectif de la scolarisation. Dans de nombreux pays africains, l'introduction des frais de scolarité dans le primaire, dans les années 1990, a effectivement entraîné des effets très négatifs<sup>12</sup> sur les taux de scolarisation et leur suppression des effets positifs<sup>13</sup>. La baisse des dépenses d'éducation, mesurée par la dépense publique d'éducation par tête au cours des années, est considérée comme l'un des facteurs expliquant la baisse des taux de scolarisation en Afrique dans les années 1980 et 1990 (Mehrotra et Vandermoortele, 1997 : 7). Les recommandations de la Banque mondiale et du Fonds Monétaire International à propos du primaire ont été exprimées sous forme de repères dans le cadre de l'*Initiative Fast track* (FTI), lancée en 2001 pour permettre aux pays, qui sont « sur la bonne trajectoire » pour atteindre l'objectif de généralisation d'un cycle d'éducation primaire de qualité, de ne pas se voir arrêter dans cette voie par des obstacles d'ordre financier. Ces repères sont basés sur les « paramètres observés dans les pays qui ont réussi » (World Bank et IMF, 2002 : 2), en dépit des travaux qui montrent que les expériences individuelles ne sont pas reproductibles à l'identique et que le niveau des dépenses publiques n'a d'incidence automatique ni sur les taux de scolarisation<sup>14</sup> ni sur les acquis scolaires<sup>15</sup>. Sur neuf repères, sept concernent les coûts (qu'il faut réduire) et les dépenses (qu'il faut augmenter)<sup>16</sup> :

<sup>12</sup> Côte-d'Ivoire, Ghana, Zambie, Zimbabwe.

<sup>13</sup> Malawi (1994), Ouganda (1996), Cameroun (2000).

<sup>14</sup> Par exemple, à propos de l'Ouganda : Ablo et Reinikka, 1998.

<sup>15</sup> Voir par exemple le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005 (Unesco, 2004).

<sup>16</sup> Ce sont : le salaire moyen des enseignants (exprimé en multiple du PNB par tête), la part des dépenses courantes hors salaires des enseignants, les coûts unitaires de construction, les

l'accroissement des taux d'inscription dans le privé correspond à la recherche d'une meilleure efficacité de la dépense. Les deux autres repères concernent la qualité de l'enseignement : le ratio élèves/enseignants et le taux de redoublement. La simplification par rapport aux options de politique éducative proposées par ailleurs est extrême, et reflète l'approche en termes de rendements de la Banque mondiale. Si l'on est passé à un consensus post-Washington, l'approche du consensus de Washington en matière de recommandations de politique ne s'est pas modifiée. Selon J.E. Stiglitz (1998 : 6-7), « l'approche du consensus de Washington en termes de recommandations de politique présentait des avantages importants. Il se concentre sur les problèmes de première importance et propose un cadre aisément reproductible qui peut être utilisé par une grande organisation ennuyée par les recommandations basées sur des points de vue individuels, et est franc en ce qu'il se limite à établir les pré-requis au développement ». Au stade des recommandations, toute prudence par rapport aux résultats controversés de la littérature est évacuée au profit de la clarté. La simplification se fait en deux étapes : dans une première étape, les aspérités de la littérature sont gommées par l'établissement d'options de politique de développement qui intègrent les différents instruments résultant des apports des différentes écoles de pensée sans en discuter le caractère éventuellement contradictoire ; dans une seconde étape, des choix sont faits pour le court terme pour les pays qui n'ont pas encore généralisé l'enseignement primaire. Ce message a le double avantage d'être clair et d'être associé à un soutien financier, de la part de la Banque mondiale, mais aussi de la plupart des bailleurs de fonds. De ce point de vue, les objectifs et instruments de l'Education Pour Tous de l'Unesco apparaissent complexes, et l'Unesco ne dispose pas de financements à associer à ses recommandations. Pour les décideurs des pays pauvres, confrontés aux messages brouillés d'une littérature contradictoire et à la nécessité d'effectuer des arbitrages, mais aussi à un système éducatif qui a des caractéristiques et une histoire propres, la pression est forte, et l'on peut se demander jusqu'à quel point l'acceptation des objectifs proposés par la Banque mondiale correspond à une réelle adhésion.

Ces recommandations ne sont pas exemptes de problèmes, comme nous allons le montrer maintenant à partir de plusieurs exemples, en commençant par la priorité accordée au primaire. Plusieurs arguments militent pour une attention accordée aux autres niveaux éducatifs. Si le développement du primaire est un pré-requis à celui du secondaire et du supérieur, il est également vrai que la possibilité d'accéder aux niveaux supérieurs d'éducation exerce un effet d'entraînement sur l'expansion de l'enseignement primaire. En supposant que la part des élèves qui accèdent au secondaire ne se modifie pas, le développement du primaire augmente mécaniquement les effectifs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire. L'Institut de Statistique de l'Unesco note ainsi que « L'augmentation des taux de scolarisation au primaire va habituellement de pair avec l'augmentation des taux de scolarisation au secondaire. C'est le cas des pays ayant un taux de scolarisation primaire faible, aussi bien que pour ceux qui sont près d'atteindre l'Education Primaire Universelle » (ISU, 2004 : 15). La pression en matière de

---

revenus du gouvernement en % du PNB, la part des dépenses d'éducation dans le budget courant, la part des dépenses courantes d'éducation allant au primaire.

financement des autres niveaux d'éducation s'accroît donc avec le développement de l'enseignement primaire, et cela y compris à des niveaux de taux de scolarisation faibles. Le développement de l'enseignement privé pour répondre à cette demande accrue dans le secondaire et le supérieur est proposé comme réponse à la question des financements. Mais si l'efficacité du privé sur le public en termes de rapport qualité/prix est postulée, elle n'est pas démontrée<sup>17</sup>, et le risque est de voir se développer un système d'enseignement à plusieurs vitesses, en fonction de la solvabilité des ménages, le système public recueillant les moins aisés, avec les conditions d'enseignement les moins favorables. On notera que ce risque existe également dans le primaire, à partir du moment où la décentralisation et le recours au recrutement local, et au matériel pédagogique local peut entraîner des différences de dotation importantes entre les écoles s'il n'y a pas de mécanismes de compensation, ces mécanismes entraînant un accroissement des coûts que la décentralisation et le recrutement local devaient contribuer à faire baisser. L'alternative, en ce qui concerne le secondaire et le supérieur, est la mise en place de dotations aux établissements scolaires efficaces et/ou la distribution de « bons » aux élèves/étudiants les plus défavorisés, utilisables dans n'importe quel établissement, auquel cas ce sont les élèves et les étudiants qui arbitrent quant à la qualité de l'enseignement dispensé. La première alternative est relativement facile à mettre en place, si l'on admet que la qualité de l'éducation est facile à mesurer<sup>18</sup>, mais les mieux dotés au départ ne seront-ils pas ceux dont les résultats seront les meilleurs à l'arrivée, grâce aux conditions d'enseignement et au recrutement des élèves ? La seconde alternative repose sur le ciblage de la population qui peut bénéficier de cette mesure. On retombe alors sur les problèmes de mesure de la pauvreté et de détermination des seuils. Ce problème se retrouve dans le ciblage des ménages pauvres qu'il faudrait aider pour assurer que l'école primaire est abordable financièrement (annexe 1). Le problème est que le coût de l'éducation s'accroît, pour les ménages et pour l'Etat, d'un niveau d'éducation à l'autre. La priorité accordée au primaire tient donc au moins autant au fait qu'il s'agit de l'objectif le moins coûteux qu'au fait qu'il est supposé être le plus rentable en termes d'investissement. Certains auteurs ont observé que le développement des niveaux supérieurs d'éducation devait être subordonné à un développement correspondant du marché du travail pour avoir un effet sur la croissance. L'absorption dans le passé des sortants de l'enseignement secondaire et supérieur par les systèmes publics est considéré comme particulièrement inefficace dans la mesure où ces secteurs présentent un taux de rendement de l'éducation inférieur à ceux du secteur privé. La réduction du nombre de fonctionnaires dans le cadre des PAS allait donc à la fois dans le sens de l'efficacité budgétaire et dans celui de l'efficacité économique. Pourtant, comme le soulignent de nombreux auteurs, les pays les plus pauvres doivent effectuer un double rattrapage : il s'agit de combler, à l'intérieur, les écarts en termes d'alphabétisation, et avec les pays occidentaux, les écarts en matière de connaissances (Ayyar, 1996 : 348). Le stock de capital humain est un déterminant important de l'attractivité des pays en termes d'investissements directs

<sup>17</sup> Voir Kitaev (1999) pour une discussion plus détaillée sur la privatisation et Vinokur dans cet ouvrage.

<sup>18</sup> Voir Barro (2002).

internationaux, qui sont susceptibles d'effets d'entraînement technologique. Le second objectif ne saurait donc être sacrifié au profit du premier, d'autant que pour les auteurs de la nouvelle économie classique, c'est aux niveaux les plus élevés que les rendements de l'éducation sont les plus importants, et que l'éducation a l'impact le plus fort sur la croissance à long terme. La privatisation de l'enseignement ou de son financement ne fournit qu'une réponse partielle au dilemme auquel sont confrontés les pays pauvres, et auquel seul un desserrement de la contrainte budgétaire pourrait apporter une réponse.

La question du salaire des enseignants est une question centrale pour la réduction des coûts de l'éducation (question également abordée dans le chapitre de J. Bourdon). Si certains estiment que les salaires des enseignants doivent être baissés – quelles que soient leurs conditions de vie – (Mingat, 2002), nous avons montré que les marges de manœuvre des pays d'Afrique subsaharienne dans ce domaine étaient limitées à la suite des réductions déjà intervenues dans la plupart des pays dans le cadre de l'ajustement structurel. On pouvait au contraire s'attendre à voir la masse salariale s'accroître dans le futur, en particulier dans le cas d'une reprise de la croissance, et sous l'effet des politiques actuelles de recrutement, à moins que les enseignants ne puissent être maintenus dans des statuts précaires, ce qui n'est possible sans démentir l'approche en termes de rendements que si leur formation est minimale<sup>19</sup> et qu'ils n'accumulent pas ou peu d'expérience professionnelle (taux de rotation élevé et rajeunissement permanent) (Henaff, 2003). Cela laisse ouvertes deux questions : que deviennent les enseignants qui n'enseignent plus ? Et s'il n'y a pas d'accumulation de capital humain chez les enseignants, comment assurer la qualité de l'éducation ? Enfin, le resserrement des contrôles sur la présence et l'activité des enseignants devrait priver nombre d'entre eux des ressources qui leur permettaient de survivre malgré des salaires faibles. Jusqu'à quel point ces mesures, conjuguées le cas échéant au développement d'autres possibilités d'emploi sur le marché du travail, ne produiront-elles pas à terme des situations de pénuries d'enseignants semblables à celles que l'on a pu observer pour des raisons similaires dans les pays développés, appelant une augmentation du salaire des enseignants ?

## Conclusion

Au terme de cette discussion sur la relation entre éducation et développement, on observera que des décennies de recherches théoriques et empiriques permettent de mieux percevoir la complexité de la relation, sinon de l'éclairer de manière définitive. Les contradictions et paradoxes relevés dans la littérature trouvent leur origine dans l'imperfection des données et des instruments de mesure utilisés, mais aussi dans les hypothèses qui sous-tendent les modèles testés, et dans les choix de variables et de spécification des modèles. Si le principe d'une influence positive de l'éducation sur le développement est – presque – unanimement accepté, ce n'est le

<sup>19</sup> On notera que c'est là une des recommandations du FTI.

cas ni du sens, ni de la nature, ni de la force de la causalité. Les prescriptions en matière de politiques d'éducation relèvent dès lors davantage de la doctrine que de la science, dont elles se réclament pourtant. Dans ce sens, la position des Nations unies qui assurent la promotion de l'éducation d'abord comme celui d'un droit – et de l'accès à un certain nombre d'autres droits –, s'inscrivant ainsi dans la ligne de pensée du développement humain, a au moins le mérite de l'honnêteté. Dominée par les économistes néoclassiques, la Banque mondiale s'appuie sur les résultats de la recherche qui correspondent le mieux à sa philosophie et à ses missions pour expérimenter en grandeur nature. L'expérimentation est en effet une dimension essentielle de la science. Elle n'en est pas à sa première expérimentation, et dans une tradition bien occidentale, la reconnaissance des erreurs du passé et leur correction lui ont permis de rebondir dans le passé, et de conserver une grande crédibilité après l'échec retentissant des politiques d'ajustement structurel appréciées en termes d'impact sur la croissance. Elle pourra sans aucun doute rebondir à l'avenir, en cas d'échec de l'expérimentation en cours.

L'Afrique subsaharienne constitue un champ particulièrement intéressant pour l'expérimentation en raison de la faiblesse de tous ses indicateurs, et de sa dépendance vis-à-vis des financements extérieurs, qui lui impose d'accepter les propositions des bailleurs de fonds. C'est aussi l'une des régions du monde qui a le plus à perdre dans le cadre des expérimentations. Si l'expérience fonctionne, que l'accumulation de capital humain a lieu et produit ses effets sur la croissance, la Banque mondiale, en tant que promoteur des politiques mises en place, pourra en retirer le bénéfice scientifique et financier. Si elle échoue, la responsabilité pourra toujours en être rejetée sur l'inefficience des Etats africains, comme cela a été le cas lors des politiques d'ajustement structurel. Les organismes des Nations unies sont dans une position à la fois plus et moins confortable que la Banque mondiale. Dans la mesure où le développement de l'éducation est un élément intrinsèque du développement, tout progrès dans ce domaine, indépendamment de l'évolution des taux de croissance, représente un progrès en termes de développement. Mais ces organismes ne disposent pas des instruments de financement leur permettant d'assister de manière significative les pays d'Afrique subsaharienne à réaliser ces progrès. La plupart des experts de ces organismes estiment que les objectifs de l'Education pour tous à l'horizon 2015 ne pourront pas être atteints dans les conditions actuelles de financement de l'éducation (Henaff, 2003).

Un dernier point qui mérite d'être souligné, parce qu'il a fait l'objet de peu de recherches en dehors des organismes des Nations unies, est celui de l'impact de la vulnérabilité sur le développement de l'éducation. Les progrès des systèmes éducatifs peuvent en effet être remis en cause par des chocs extérieurs qui peuvent être d'ordres économique, comme les programmes d'ajustement structurel; les crises et récessions, climatique (inondations, sécheresses, tremblements de terre...), ou politique (situations de conflit, guerres...). La déscolarisation produit des effets durables sur les cohortes concernées et appelle une attention renforcée à l'éducation dans les situations d'urgence, à la fois dans une optique de droits de l'homme et dans une optique d'accumulation de capital humain. On peut penser que le récent raz-de-marée en Asie du Sud-Est va attirer l'attention des chercheurs. Mais étant donné l'afflux d'aide internationale qui a suivi cette catastrophe; il est permis de

penser que si les promesses de dons sont honorées, la reconstruction et la reconstitution des systèmes éducatifs des pays touchés ne seront pas particulièrement problématiques. Il en va autrement de l'Afrique subsaharienne, dont les situations d'urgence sont proportionnellement moins impressionnantes, mais ont un effet cumulatif.

## Bibliographie

- Ablo E., Reinikka R., 1998 - *Do Budgets Really Matter? Evidence From Public Spending On Education And Health In Uganda*. Policy Research Working Paper N° 1926. The World Bank, 36 p.
- Aoki A., Bruns B., Drabble M., Marope M., Mingat A., Moock P., Murphy P., Paci P., Patrinos H., Tan J.-P., Thomas C., Winter C., and Yang H., 2002 - *Education, Poverty Reduction Strategy Paper (PRSP)*. Volume 2 Macroeconomic and Sectoral Approaches, Chapter 19, Human Development Network, Education. The World Bank, Washington, 46 p.
- Ayyar R.V.D., 1996 - Educational Policy Planning and Globalisation. *International Journal of Educational Development*, 16, 4 : 347-353.
- Barro, R.J., 2002 - Education as a Determinant of Economic Growth. in *Education in the Twenty-first Century*, Lazear E.P. (Ed.). Palo Alto, The Hoover Institution : 9-24.
- Becker G.S., 1964 - *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. NBER, Columbia University Press : New York.
- Becker G.S., 2002 - The Age of Human Capital. in *Education in the Twenty-first Century*, Lazear E.P. (Ed.). Palo Alto, The Hoover Institution : 3-8.
- Bennell P., 1996a - Rates of Return to Education : Does the Conventional Pattern Prevail in sub-Saharan Africa? *World Development*, 24, 1 : 183-199.
- Bennell P., 1996b - Using and Abusing Rates of Return : A Critique of the World Bank's 1995 Education Sector Review. *International Journal of Educational Development*, 16, 33 : 235-248.
- Bils M. et Klenow P.J., 1998 - Does schooling cause growth or the other way around ? *NBER working paper* N° 6393, Cambridge, Massachusetts, 41 p.
- Birdsall N., Ross D., Sabot R., 1995 - Inequality and Growth Reconsidered : Lessons from East Asia. *World Bank Economic Review*, Oxford University Press, 9, 3 : 477-508.
- Brundtland G. (Ed.), 1987 - *Our common future : The World Commission on Environment and Development*, Oxford. Oxford University Press, paperback, 398 p.
- Carneiro P., Heckman J.J., 2002 - The Evidence on Credit Constraints in Post-Secondary Schooling. *NBER Working Paper* 9055, 29 p. + annexes.  
<http://www.nber.org/papers/w9055>
- Caucutt E.M., et Kumar K.B., 2004 - Education Policies to Revive a Stagnant Economy The Case of Sub-Saharan Africa. *Series Development and Comp Systems* N° 0304002, Economics Working Paper Archive at WUSTL, 37 p.
- Cowen M.P., Shenton R.W., 1996 - *Doctrines of Development*. London and New York, Routledge, 554 p.

- Desai S., Alva S., 1998 - Maternal education and child health : Is there a strong causal relationship? *Demography*, 35 : 71-81.
- Drèze J., Murthi M., 2001 - Fertility, Education, and Development : Evidence from India. *Population and Development Review*, 27, 1 : 33-63.
- Forbes K.J., 2000 - A Reassessment of the Relationship Between Inequality and Growth. *American Economic Review*, 90, 4, September : 869-887.
- Girma S. et Kedir A., 2003 - Is education more beneficial to the less able? Econometric evidence from Ethiopia. *Discussion Papers in Economics*, University of Leicester, Department of Economics, 2003/1, 12 p.
- Glomm G., Ravikumar B., 1992 - Public versus Private Investment in Human Capital Endogenous Growth and Income Inequality. *Journal of Political Economy*, University of Chicago Press, 100, 4 : 813-834.
- Hannum E., Buchmann C., 2005 - Global Educational Expansion and Socio-Economic Development: An Assessment of Findings from the Social Sciences. *World Development* (sous presse).
- Heckman J. et Klenow P., 1997 - Human Capital Policy. Mimeo, <http://www.klenow.com/HumanCapital.pdf>.
- Henaff N, 2003 - Quels financements pour l'école en Afrique ? *Cahier d'études Africaines*, Enseignements, Lange M.F. (Ed.), XLIII (1-2), 169-170 : 167-188.
- ISU (Institut de Statistique de l'Unesco) et OCDE, 2002 - *Le financement de l'éducation – Investissements et rendements, Analyse des indicateurs de l'éducation dans le monde*. Édition 2002, Résumé, Programme sur les indicateurs de l'éducation dans le monde. Paris, 19 p.
- ISU (Institut de Statistique de l'Unesco), 2004 - *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2004 – Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, 155 p.
- ISU (Institut de Statistique de l'Unesco), 2005 - *Base de données de l'ISU – Éducation* <http://stats.uis.Unesco.org/ReportFolders/reportfolders.aspx>.
- Kitaev I., 1999 - Private Education in Sub-Saharan Africa: A re-examination of theories and concepts related to its development and finance. *Mechanisms and Strategies of Educational Finance*, IIEP/UNESCO. Paris, 195 p.
- Kravdal O., 2001 - The Importance of Education for Fertility in Sub-Saharan Africa is Substantially Underestimated When Community Effects are Ignored. *Mémoire* No 3/2001, Department of Economics, University of Oslo, 41 p.
- Lazear E.P. (Ed.), 2002 - *Education in the Twenty-first Century*. Palo Alto, The Hoover Institution.
- Levin K.M., 1993 - *Education and Development – The Issues and Evidence*. Education Research Serial N°6, London, 61 p.
- Lloyd C.R., Kaufman C.E., Hewett P., 2000 - The Spread of Primary Schooling in sub-Saharan Africa : Implications for Fertility. *Population and Development Review*, 26, 23 : 483-515.
- Lucas R., 1988 - On the mechanisms of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22 : 13-42.

- Lucas R., 1990 - Supply-side economics : an analytical review. *Oxford Economic Papers*, 42 : 293-316.
- Manda D.K., Mwabu G., 2004 - Human Capital Externalities and Private Returns to Education in Kenya. *Department of Economics Working Paper Series*, Working Paper 2004-08, University of Connecticut, 29 p.
- Mehrotra S. et Vandemoortele J., 1997 - Cost and financing of Primary Education. Options for Reform in Sub-Saharan Africa. *Unicef Staff Working Papers*, Evaluation, Policy and Planning Series, Number EVL-97-006, UNICEF, New York, 60 p.
- Michaelowa K., 2000 - *Returns to Education in Low Income Countries, Evidence for Africa*. Paper presented at the annual meeting of the Committee on Developing Countries of the German Economic Association (June). Hamburg Institute for International Economics, revised draft, 32 p.
- Mincer J., 1958 - Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, vol. 66, n° 4 : 281-302.
- Mingat A., 2002 - Deux études pour la scolarisation primaire universelle dans les pays du Sahel en 2015. Document de travail, *Série Développement Humain de la Région Afrique*, Banque mondiale, 52 p.
- Mingat A., TAN J.-P., 1996 - The Full Social Returns to Education; Estimates Based on Countries' Economic Growth Performance. *Human Capital Development Working Paper Serie*, N°16131, Washington, D.C., World Bank, 46 p.
- Pilon M., Gérard E., Yaro Y., 2001 - Introduction. in *La demande d'éducation en Afrique. Etat des connaissances et perspectives de recherche*, Pilon M., Yaro Y. (dir.). Dakar, UEPA : 5-15.
- PNUD, 2004 - *Rapport Mondial sur le Développement Humain 2004. La liberté culturelle dans un monde diversifié*. Paris, Economica, 285 p.
- Pritchett L., 1999 - Where Has All the Education Gone? *Policy research Working Paper* n°1581 (version révisée), World Bank.
- Psacharopoulos G., 1994 - Returns to investments in education : a global update. *World Development*, 22 : 1325-43.
- Psacharopoulos G., 1995 - The Profitability of Investments in Education : Concepts and Methods. [www.worldbank.org/html/extdr/educ/edu\\_econ/inv\\_edft.htm](http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/edu_econ/inv_edft.htm)
- Psacharopoulos G., 1996 - Economics of Education: A Research Agenda. *Economics of Education Review*, 15, 4 : 339-344.
- Psacharopoulos G., Patrinos H.A., 2002 - Returns to Investment in Education, A Further Update. *Policy Research Working Paper* N° 2881, The World Bank, Latin America and the Caribbean Region, Education Sector Unit, 28 p.
- Romer P.M., 2000 - Should the Government Subsidize Supply or Demand in the Market for Scientists and Engineers? *NBER Working Paper* No. 7723, June, 49 p.

- Romer P.M., 2002 - Redistributive Consequences of Educational Reform. Edward P. Lazear (Ed.). *Education in the Twenty-first Century*. Palo Alto, The Hoover Institution : 41-76.
- Schultz T.W., 1963 – *The Economic Value of Education*. Columbia University press, New-York.
- Sen A.K., 1999 - *Development as freedom*. Oxford. Oxford University Press, Paperback edition, 2001, 366 p.
- Sianesi R, Van Reenen J., 2002 - The Returns to Education : A Review of the Empirical Macro-Economic Literature. *Working Paper 02/05*, The Institute for Fiscal Studies (IFS), London, 82 p.
- Söderbom M., Teal F., Wambugu A., Kahyarara G., 2003 - The Dynamics of Returns to Education in Kenyan and Tanzanian Manufacturing. *Working Papers Series/2003-17*, Centre for the Study of African Economies, University of Oxford, 28 p.
- Solow, R.M, 1994 - Perspectives on Growth Theory. *Journal of Economic Perspectives*, 8, 1 : 45-54.
- Stiglitz J.E., 1998 - *More Instruments and Broader Goals: Moving Toward the Post- Washington Consensus*. WIDER Annual Lectures 2, the United Nations University World Institute for Development Economics Research, 39 p.
- Sylwester K., 2000 - Income inequality, education expenditures. and growth. *Journal of Development Economics*, 63 : 379-398.
- Teixeira P.N., 2000 - Do Economists Take Empirical Testing Seriously? The Case of the Human Capital Theory. *The International Network for Economic Method (INEM)*, 27 p. <http://www.econmethodology.org/inem/announce/teix.PDF>
- Unesco, 1990 - *Préambule de la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous*. [http://www.Unesco.org/education/efa/fr/ed\\_for\\_all/background/jomtien\\_declaration.shtml](http://www.Unesco.org/education/efa/fr/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml).
- Unesco, 2004 - *Éducation pour tous, l'exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005, Éditions Unesco, Paris, 461 p.
- Wambugu A., 2001 - Real Wages and Returns to Education in Kenyan manufacturing. *Working Papers in Economics N°75*. Göteborg University, Department of Economics, 29 p.
- World Bank et IMF, 2002 - *Education For Dynamic Economies : Action Plan To Accelerate Progress Towards Education For All*. Development Committee (Joint Ministerial Committee of the Boards of Governors of the Bank and the Fund On the Transfer of Real Resources to Developing Countries), DC2002-0005/Rev1, 9 April.
- World Bank, 2002 - *World Development Indicators 2002 online*. <http://www.worldbank.org/data/dataquery.html>



# Education au Sud : nouvelle donne dans le contexte de la mondialisation

Annie Vinokur

Dans les années 1960, l'Unesco lançait la « course à la scolarisation »; sur la base de travaux macroéconomiques tendant à prouver que l'instruction scolaire était le principal moteur de la croissance économique dans les pays occidentaux (OCDE, 1964 ; Denison, 1964), et sur l'hypothèse d'un développement possible de tous les pays sur le même modèle. A la Conférence de Washington de 1961, l'OCDE donnait en exemple au monde la France et l'URSS pour leur financement public et leur planification centralisée de l'éducation (OCDE, 1962). Leur discours a changé.

En 1999, la revue *Source* de l'Unesco publie un article intitulé « Se lancer dans les affaires grâce au micro-crédit »<sup>1</sup>. Sous deux photos d'enfants se livrant au petit commerce et au portage dans le secteur informel de Lima, photos qui – il n'y a guère – auraient illustré une dénonciation du travail des enfants mais qui ici sont proposées comme exemplaires, on trouve l'exposé d'un système de prêt aux enfants sur le modèle de celui de la Grameen Bank : « Un jeune pauvre n'a, la plupart du temps, pas de temps à consacrer à l'apprentissage. Même si l'école est gratuite, il n'ira qu'une fois résolu le problème de l'alimentation quotidienne. Ce n'est qu'après qu'on peut éveiller en eux le besoin d'éducation parce qu'ils vont vouloir apprendre davantage, du marketing par exemple, pour améliorer leur activité économique ».

En 2002, lors d'un colloque sur « L'éducation, fondement du développement durable en Afrique »<sup>2</sup>, Christian Morisson de l'OCDE estime que le taux de scolarisation dans le secondaire y est trop élevé par rapport au primaire (30 %) et propose comme objectifs à atteindre en Afrique les taux de scolarisation (respectivement de 100 % dans le primaire, 5 % dans le secondaire et 3 % dans le supérieur) observés en France au début du XX<sup>e</sup> siècle.

Cette même année 2002, J. Daniel (2002), assistant-directeur général de l'Unesco pour l'éducation écrit : « *The hue and cry about the "McDonaldization" of*

---

<sup>1</sup> n° 113, juin 1999.

<sup>2</sup> Fondation Singer-Polignac, à Paris, le 7 novembre 2002.

*education should make us reach for our critical faculties. First, despite their ubiquity, McDonald's restaurants account for only a tiny proportion of the food that people eat. Second McDonald's is successful because people like their food. Third, their secret is to offer a limited range of dishes as commodities that have the same look, taste and quality everywhere. Commoditization is a key process for bringing prosperity to ordinary people by giving them greater freedom and wider choice. Products that were once hand crafted and expensive become standardized, mass produced and inexpensive ». Toutefois « commoditizing education needs not mean commercializing education. We can imagine a future in which teachers and institutions make their courseware and learning materials freely available on the web »<sup>3</sup>.*

Ces trois exemples illustrent assez bien certaines des tendances et contradictions qui traversent actuellement le discours des organisations internationales sur l'éducation dans le monde en général et dans les pays en développement en particulier.

Pour l'OCDE et l'Unesco, il convient d'arrêter la « course à la scolarisation » financée sur fonds publics. Dans l'actuel régime d'accumulation, cette stratégie est périmée. D'une part, l'école publique consomme trop de moyens budgétaires à un moment où les politiques d'ajustement structurel dans le Sud et l'« impératif de compétitivité » dans le Nord font pression sur le ratio dépenses publiques/PIB. D'autre part, la « massification » de l'instruction scolaire, qui ne répond plus aux besoins de l'économie, présente un danger social et politique potentiel. Mais comment parvenir à cet objectif ? Planifier publiquement la déscolarisation est politiquement impossible. La seule solution est de modifier les règles du jeu en déchargeant les gouvernements de la responsabilité et du financement de l'instruction. Ce qui suppose une redistribution des pouvoirs de décision vers des acteurs infra, supra ou inter nationaux, et de nouveaux rapports entre acteurs. Pour les pays du Sud, le modèle en a été fourni par la Banque mondiale dans ce qui n'est plus présenté comme une « politique de développement » mais comme une « stratégie de lutte contre la pauvreté », selon les orientations suivantes :

- Le développement de l'enseignement privé et décentralisation du contrôle et de la gestion des établissements.
- Pour les enseignements secondaire et supérieur : recouvrement des coûts de l'enseignement public auprès des ménages, pour des raisons d'équité et d'efficacité. Selon l'argument d'équité, ce sont les élèves des milieux les plus favorisés qui bénéficient de toutes manières de ces niveaux d'enseignement ; pour les plus pauvres, un système de prêts doit compenser l'insuffisance des ressources familiales. En termes d'efficacité, d'une part les étudiants seront plus fortement incités à s'orienter vers les métiers pour lesquels il y a une demande du marché, d'autre part le financement privé doit s'accompagner du libre choix du fournisseur, et donc du développement d'une production concurrentielle, à savoir efficace, des services d'enseignement.

<sup>3</sup> Certaines expressions et toutes les phrases ou parties de texte sont traduites à la fin du chapitre.

- Pour l'enseignement de base, dont toutes les familles ne sauraient supporter le coût en raison de sa faible rentabilité privée<sup>4</sup>, il est fait appel, séparément ou conjointement : (1) à l'amélioration de l'efficacité du service public (introduire dans les établissements les principes de management des entreprises, mettre en concurrence les écoles, privilégier la quantité sur la qualité, industrialiser la production du service éducatif) ; (2) à la supplémentation financière familiale ; (3) à l'aide extérieure ; (4) à la « société civile » (églises, communautés, fondations, associations, etc.).

Une doctrine similaire est actuellement portée par l'OCDE pour les pays développés<sup>5</sup>. Si les échelles du problème diffèrent, sa nature est bien la même dans l'ensemble de l'espace mondial.

Pour autant, il est dit qu'il faut davantage d'éducation, dans un XXI<sup>e</sup> siècle qui sera celui du savoir, de la « société de la connaissance ». Le problème est cependant moins quantitatif que qualitatif : l'économie requiert une adaptation plus étroite, plus rapide et moins onéreuse des savoirs à ses besoins. Il convient donc de substituer à la pesante *institution* scolaire le *service* d'éducation, librement acheté par chacun à tout âge, hors contraintes institutionnelles. L'école (publique) est présentée comme une prison<sup>6</sup>, à laquelle s'oppose l'image du petit pauvre libre de Lima qui, une fois qu'il se sera lancé dans les affaires grâce au micro crédit, demandera « du marketing pour améliorer son activité économique ». Une des dimensions de ce modèle est évidemment de responsabiliser les individus en soumettant leurs décisions au calcul économique de l'investissement en capital humain, c'est-à-dire aux signaux du marché. La pédagogie du nouveau travailleur flexible et adaptable passe désormais moins par le contenu de l'enseignement que par le mode d'accès au savoir. L'autre dimension est l'expansion d'un marché mondial des services d'éducation, dont le modèle proposé plus haut est le hamburger *McDo* qui, ayant « le même aspect, le même goût et la même qualité partout », permet les économies d'échelle indispensables à la rentabilisation des capitaux investis. Dans l'industrie de l'enseignement, qui s'est récemment encore concentrée à la faveur de la crise boursière, l'enjeu commun est la négociation à Genève de la libéralisation des échanges de services éducatifs ; l'enjeu de la lutte

<sup>4</sup> Malgré les taux de rendement privés élevés de l'enseignement primaire qu'elle persiste à publier (35 % par an en Afrique ; Psacharopoulos et Patrinos, 2002), la Banque mondiale a accepté de renoncer à préconiser l'institution de droits d'inscription pour le primaire. Sur la critique du calcul de ces taux de rendement, voir Vinokur (1987).

<sup>5</sup> cf. « Quels sont les avantages pour la société d'investir dans le capital humain ? », *Perspectives Economiques de l'OCDE*, vol. 2001/1, n° 70, décembre 2001.

<sup>6</sup> « Fondamentalement, la scolarité organisée consiste en une claustration obligatoire des enfants dès le plus jeune âge dans des établissements d'enseignement spécialisés, très différents de la vie d'adulte. L'idée communément admise est que les avantages de cette expérience imposée à tous les jeunes – pour la société, les jeunes et leurs familles, aujourd'hui et demain – justifient tous les coûts liés à la perte de liberté qui accompagne la fréquentation obligatoire d'un établissement scolaire. La durée normale de la scolarité est sans cesse allongée, ce qui retarde le début de la vie adulte reconnue et allonge le processus de claustration... (On observe) un écart croissant entre des institutions publiques qui se préoccupent de plus en plus du contrôle des enfants et la sphère privée qui représente le lieu où les enfants sont davantage autorisés à exprimer leurs choix, à exercer leur autonomie et à rechercher leur épanouissement personnel ». (OCDE, 2001b : 14).

interne entre les grands groupes de ce secteur est celui des standards, des normes (aspect, goût et qualité) qui définiront les parts de marché, mais aussi les sphères d'influence idéologique et politique de leurs pays d'origine. Il convient néanmoins de noter que, pour l'assistant directeur général de l'Unesco, *commoditizing* ne signifie pas nécessairement *commercializing*. L'hommage ainsi rendu au savoir standardisé comme bien public mondial gratuit n'en situe pas moins l'avènement dans un futur laissé à l'imagination du lecteur.

Les enjeux de la reconfiguration des systèmes éducatifs semblent ainsi porter sur la traditionnelle opposition entre « public » et « privé », entre Etat et marché. Dans une première partie, nous verrons qu'il est d'autant plus nécessaire d'interroger ce clivage qui, devenu largement obsolète, contribue plutôt à obscurcir les débats. Ce qui est en jeu dans la nouvelle donne éducative, des pays du Sud comme du Nord, c'est plutôt « l'hybridation », comme manifestation d'une recomposition profonde des acteurs et des rapports de pouvoir dans un espace économique et éducatif mondialisé. Cette recomposition sera examinée en seconde partie, pour tenter de dégager quelques hypothèses sur le devenir des éducations dans les pays du Sud.

## Public, privé : de quoi parle-t-on ?

Dans les statistiques dont on dispose, la délimitation des secteurs éducatifs public et privé n'apparaît qu'au travers des effectifs scolarisés dans des établissements dont l'appartenance à l'un ou l'autre relève de critères juridiques de propriété. Ces données n'ayant plus guère de signification pour analyser les changements en cours dans la nature du pilotage des systèmes éducatifs, il convient d'interroger à la fois le discours et la réalité, qui tous deux sanctionnent l'effacement de la frontière entre ce qui relève des sphères respectivement publique et privée.

### *Le critère juridique de la propriété de l'établissement*

Selon ce critère traditionnel :

- Est **privé** l'établissement dont le propriétaire est une personne, physique ou morale (association confessionnelle, communauté, entreprise, fondation, etc.) de droit privé. Cet établissement peut être *non marchand*, ou *marchand sans but lucratif* (la contribution des usagers ou clients couvre le seul coût de production du service), ou *marchand à but lucratif* (« *for profit* »). Les établissements privés non marchands peuvent recevoir des fonds publics, voire être entièrement subventionnés. Qu'ils soient non marchands ou marchands, les établissements privés sont généralement soumis à une surveillance des pouvoirs publics, soit au titre du contrôle de l'usage des fonds publics, soit au titre de la fonction régalienne de garantie, pour les

utilisateurs, de la qualité d'un service dont ils ne peuvent juger par eux-mêmes<sup>7</sup>.

- Est **public** l'établissement producteur de services d'enseignement dont le propriétaire est une personne morale de droit public, l'Etat ou l'un de ses démembrements. Il peut être entièrement financé sur fonds publics ou faire appel partiellement à la participation financière de personnes de droit privé, en particulier les familles. Le service d'enseignement est *non marchand*, c'est-à-dire que lorsqu'une contribution est demandée aux élèves, cette contribution n'a pas vocation à couvrir le coût de production<sup>8</sup>. C'est un « tarif » et non un « prix », dont la fixation relève d'un arbitrage entre les contributions respectives du contribuable et de l'usager au service public. Elever la contribution des usagers en modifiant cet arbitrage n'est pas privatiser<sup>9</sup>.

Ce critère renvoie donc à la base du principe de la liberté des propriétaires de décider de l'usage de leurs biens, mais liberté limitée, pour les agents de droit privé, par le pouvoir de contrôle réglementaire et/ou financier de l'Etat. Ce qui est cohérent avec la tradition juridique des nations occidentales, mais ne nous dit rien sur la structure du financement ni sur celle du pouvoir de décision. On sait par exemple (OCDE, 2001a) que 44 % des élèves du primaire et du secondaire du Chili sont inscrits dans des établissements privés et 24 % en Jordanie, ou encore que ces ratios sont, pour l'enseignement supérieur, de 5 % dans la Fédération de Russie et 85 % en Indonésie, comparés à la moyenne de 26 % pour les pays de l'OCDE. Quelles informations ces données nous apportent-elles ? Aucune sur l'accessibilité, ni sur le coût pour les élèves<sup>10</sup>, ni sur le caractère public ou privé du financement<sup>11</sup>, ni sur l'origine des établissements privés (écoles religieuses, écoles communautaires ou associatives, entreprises à but lucratif, etc.), et ni sur le degré et la nature du contrôle de la politique des établissements.

<sup>7</sup> Cette fonction d'accréditation et de surveillance s'exerce également sur les services privés juridiques, de santé, de comptabilité, etc.

<sup>8</sup> Rien n'interdirait toutefois qu'un établissement d'enseignement puisse avoir le statut d'entreprise publique à caractère commercial, donc à but lucratif.

<sup>9</sup> Dans la mesure où la redistribution des revenus via l'impôt est du domaine de la politique publique, une telle décision (dès lors qu'elle est générale et assortie d'une politique de bourses ou de dégrèvements sur critères de revenus) est parfaitement justifiable du point de vue de l'équité s'il est prouvé que la gratuité des études non obligatoires constitue un transfert « pervers » de revenus des moins favorisés vers les plus aisés.

<sup>10</sup> Ainsi, dans la Fédération de Russie, on a pu constater parfois que le coût réel pour les étudiants s'avérait le plus élevé dans les places dites « gratuites » des universités publiques, un peu moins dans les places « payantes » de ces mêmes universités, et le plus faible dans les établissements « *non state* » (Vinokur, 2001).

<sup>11</sup> On peut, dans un même pays, trouver des établissements privés entièrement financés sur fonds publics et des établissements publics largement financés sur fonds privés.

## Le critère juridique de la gestion des établissements

L'OCDE (2000) classe désormais les institutions éducatives en publiques ou privées « *according to whether a public agency or a private entity has the ultimate power to make decisions concerning the institutions's affairs. The ultimate management control over an institution is decided with reference to the power to determine the general activity of the school and to appoint the officers managing the school* ». L'Institut International de Planification de l'Education (IIPÉ-Unesco) précise de son côté que « sont privées les institutions d'enseignement qui ne sont pas contrôlées par une autorité publique, mais qui sont au contraire contrôlées et gérées par un organisme ou un conseil de gestion privé qui n'a été ni désigné par un organisme public ni élu par vote public... Les critères de *propriété* ou de *financement* ne rentrent pas en ligne de compte pour déterminer la différence entre école privée et publique. Les écoles privées peuvent avoir n'importe quel type de propriétaire ou de financement ; elles peuvent même être financées à 100 % par l'Etat. La ligne de démarcation est constituée par le *mode de gestion* des écoles » (Kitaev, 2001).

Le premier de ces extraits assimile le « pouvoir suprême de prendre les décisions qui concernent l'établissement » à celui d'en assurer la gestion directe. Ainsi, une école d'Etat financée sur fonds publics sera « privée » si sa gestion est sous-traitée à une entreprise ou une association de droit privé. Le second dit que sont privées les institutions « contrôlées "et" gérées » par un organisme privé. Ce qui est curieux, dans la mesure où on ne connaît guère dans la pratique d'établissements gérés par des organismes privés qui, « financés à 100 % par l'Etat », échapperaient à tout contrôle ou à toute décision publics (accréditation, qualification des enseignants, standards, résultats, etc.). On peut trouver l'explication de cette bizarrerie dans la confusion de deux postulats de base des organisations internationales :

- L'efficacité supérieure de la *gestion* privée. L'idée est en effet qu'il est malaisé d'améliorer les performances d'établissements dont le personnel est fonctionnaire et soumis seulement à des obligations de moyens. En revanche on l'obtiendra plus aisément d'un gestionnaire privé, surtout s'il est soumis à des obligations de résultats (exemple : amélioration des scores des élèves à des tests standardisés) et libre aussi bien de gérer son personnel selon les règles du droit privé que de modifier sa fonction de production.
- La primauté du *contrôle* décentralisé, dont le modèle idéal est le marché où s'exerce la souveraineté du consommateur.

## La « privatisation » de l'éducation

La notion de « privatisation » est-elle plus éclairante ? Toujours selon l'IIPÉ : « La transformation de l'éducation en produit commercial – sa privatisation – débouche sur l'implication des marchés et de l'initiative individuelle dans la prestation des services éducatifs... La privatisation peut revêtir différentes formes : gestion privée

des écoles publiques (*charter schools*)<sup>12</sup>; financement public d'écoles privées (chèques éducation), implication des parents dans le financement et la gestion de l'éducation de leurs enfants; prestation de services privés dans les écoles : restauration, transports, fourniture de manuels scolaire » (Kitaev, 2001). Trois autres critères (la commercialisation, le marché, le pouvoir des consommateurs) viennent donc ici s'ajouter à celui de la gestion pour caractériser l'enseignement « privé ». Ils appellent quelques remarques :

- Si privatiser c'est « transformer l'éducation en produit commercial », la très grande majorité des établissements gérés par des organismes juridiquement privés (des plus anciennes écoles confessionnelles aux plus récentes *charter schools* ne seraient pas « privés » dans ce sens, dans la mesure où ils fournissent des services d'enseignement gratuits ou non-marchands. Seule une faible partie d'entre eux; actuellement, est à but lucratif. En revanche, et en particulier dans les pays où les budgets affectés à l'instruction ont rétréci, les établissements scolaires publics sont fréquemment contraints de (et autorisés à) se procurer des ressources extrabudgétaires. Ils le font en élevant la participation financière des familles (ce qui ne fait pas pour autant du service un produit commercial) et en commercialisant des produits ou des services, mais principalement non éducatifs<sup>13</sup>. Symétriquement, confier ou sous-traiter aux entreprises privées les services annexes (transports, restauration, manuels, etc.), c'est privatiser ces services et non les services d'enseignement.
- Si privatiser c'est « impliquer les marchés et l'initiative individuelle », cela ne signifie pas pour autant que les services d'éducation deviennent des produits commerciaux. L'exemple le plus connu est celui des « quasi-marchés » scolaires, initiés dans quelques pays anglo-saxons pour l'enseignement obligatoire gratuit. Les écoles sont des établissements publics (dans le sens plein du terme), mais ils sont mis en concurrence par le mode de distribution des fonds publics : si une famille déplace son enfant d'une école A vers une école B, la somme correspondant au coût moyen de l'élève est transférée de A à B. L'idée est ici que l'on peut intégrer certaines des vertus du marché (la concurrence qui incite les établissements à améliorer leur qualité et leur efficacité) dans un secteur public. Il y a dans ce cas quelque chose qui ressemble à du « marché », mais rien de « privé » (des points de vue de la propriété, de la gestion et du financement) pour autant.
- « L'implication des parents dans le financement et la gestion de l'éducation de leurs enfants » constitue-t-elle une privatisation ? Si la définition de ce qui est privé ne fait pas entrer en ligne de compte la nature du financement, la réponse est évidemment négative pour le premier volet de cette proposition. Au demeurant, que la propriété, la gestion et le financement des établissements soient privés ou publics, les parents sont toujours impliqués

<sup>12</sup> « Ecoles financées sur fonds publics, mais fonctionnant comme des établissements privés. La "charte" contractuelle qui les lie à leurs fondateurs leur fixe des obligations de résultats et non de moyens ».

<sup>13</sup> Location de bâtiments, vente de produits fabriqués par les élèves, services d'expertise, contrats de recherche, royalties sur les distributeurs de nourriture dans les écoles, revenus de la publicité dans les établissements, etc.

financièrement dans l'éducation de leurs enfants. Pour ce qui est de leur participation à la gestion, la réponse doit être positive si l'école est autogérée par les parents. Hors ce cas, les parents peuvent fort bien être invités à participer à la gestion d'établissements dépendant d'un organisme public, comme ils peuvent être écartés de la gestion d'établissements privés. Enfin, si l'éducation est un produit commercial, il est clair que la « participation » des familles est la même que dans le choix de la marque de leur lessive, lequel n'implique pas de participer à la gestion des firmes qui les produisent mais, par leur « vote » (un euro = une voix) d'élire leur fournisseur préféré.

Du côté des adversaires de la « privatisation », celle-ci peut désigner l'augmentation des frais d'inscription dans les écoles publiques, l'introduction de méthodes de gestion empruntées au management des entreprises privées, la perte du statut de fonctionnaire des enseignants dans des établissements publics, la montée du consumérisme des étudiants et de leurs familles, ou du pouvoir des sponsors, la pénétration dans l'école des produits et de la publicité de firmes privées, aussi bien que la commercialisation proprement dite des services d'enseignement.

On est donc ici dans une confusion qui reflète assez bien ce qui se passe sur le terrain : l'abandon des principes libéraux qui, depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle en Occident, s'efforçaient de tracer fermement la frontière entre les domaines respectifs de l'intérêt général (l'Etat) et des intérêts particuliers (la société civile et le marché). Chevauchant cette frontière devenue floue se développent des situations hybrides.

### *Ni public, ni privé : hybride*

La notion d'« hybridation éducative » a été proposée initialement par V. Karpov et E. Lissovskaja (1998) pour décrire les pratiques qui brouillent, dans la Russie post soviétique, les frontières entre les secteurs éducatifs public et privé<sup>14</sup>. Mais son intérêt et son champ d'application dépassent largement ce cadre d'origine.

Il convient tout d'abord de préciser ce que cette notion ne recouvre pas. Un grand nombre d'acteurs participent à la production de l'éducation ; les familles, les élèves, les collectivités publiques, les entreprises, les associations, les communautés, les fondations, etc. y contribuent en temps, travail, financement, contrôle. L'hybridation ne se réfère pas à cette participation conjointe, mais à une « mutation, ni organisée ni contrôlée par le centre » dans les rapports de pouvoir qui sous-tendent le partage des responsabilités, à l'apparition de « chimères » éducatives caractérisées par l'enchevêtrement opaque des structures de décision, par la difficulté de discerner *qui décide*, ou plutôt comment se prennent les décisions relatives à qui reçoit quelle

<sup>14</sup> « Tandis que l'Etat a dans une large mesure abandonné ses écoles, la société est encore trop faible, atomisée, inorganisée et financièrement limitée pour assumer le contrôle sur l'éducation. De sorte que de nombreuses écoles se retrouvent dans un no man's land où elles ne sont plus que formellement gérées par l'Etat. Peu sont pourtant officiellement privatisées dans la mesure où le nombre de groupes privés capables de produire le service d'enseignement est très limité. Le résultat probable de cette situation est une mutation de grande ampleur des écoles publiques, mutation ni organisée ni contrôlée par le centre ».

éducation, en quelles quantité et qualité, financée par qui, produite et certifiée comment.

La question peut d'abord être considérée d'un point de vue empirique, par l'observation des situations de chevauchement. Mais il convient également de repérer les éléments de théorisation de ce mouvement dans la doctrine de la « bonne gouvernance ».

### L'hybridation dans la pratique

Les formes concrètes d'hybridation sont nombreuses et il s'en crée tous les jours, du fait de l'apparition ou de la montée en puissance de nouveaux acteurs publics et privés (organisations publiques supra ou infra nationales, firmes multinationales de l'industrie de l'enseignement, ONG, associations, etc.), du développement de la sous-traitance éducative, de la possibilité offerte à des établissements publics d'intervenir comme entrepreneurs sur le marché. On peut néanmoins en suggérer une typologie, très provisoire.

### L'extériorisation de la gestion du public vers le privé : la sous-traitance

La sous-traitance peut porter sur le service d'enseignement proprement dit. Dans le cas des *charter schools*, modèle principalement utilisé pour l'instruction des groupes défavorisés, la collectivité confie la gestion de ses établissements d'enseignement obligatoire, entièrement financés sur fonds publics, à des organismes privés : firmes de l'industrie de l'enseignement, églises, communautés, associations de parents d'élèves. En échange d'engagements sur les performances (taux de réussite à des tests standardisés ou taux de passage dans le cycle supérieur) les écoles sont libérées de la plupart des règlements qui s'appliquent aux établissements publics, sont faiblement ou pas du tout contrôlées en ce qui concerne les contenus et les méthodes d'enseignement, et reçoivent l'argent par tête d'élève (ou une fraction de cette somme) qui sinon irait à l'école publique locale<sup>15</sup>.

L'extériorisation vers les firmes privées concerne également un nombre croissant de services liés à la fourniture des services d'enseignement présentiels : conception des programmes et des logiciels pédagogiques, *testing* (contrôles), location d'enseignants intérimaires, formation des enseignants, certification, inspection des établissements, etc.

L'argument principal porte sur l'efficacité : introduction d'une concurrence entre écoles gérées par l'administration et établissements (mieux) gérés et/ou supervisés par des organismes privés sur obligation de résultats, taylorisation des programmes permettant d'employer des enseignants moins qualifiés, substitution capital/travail, réduction de la part du personnel statutaire, moindre autonomie des enseignants qui ne sont plus dirigés et contrôlés par leurs pairs. La caractéristique commune de toutes ces formes d'extériorisation est que les prestataires tirent leurs revenus ou leurs profits de fonds publics.

<sup>15</sup> On note également l'apparition d'opérateurs privés d'écoles publiques virtuelles, sous contrats avec les *charters schools* ou les districts scolaires.

## L'expansion commerciale des établissements non marchands

Cette catégorie va de la petite école abandonnée par l'Etat – et donc contrainte de faire feu de tout bois pour survivre – à la grande université publique transnationale, qui ont en commun la possibilité (légale ou pas) de compléter leurs dotations publiques en vendant – directement ou par l'intermédiaire d'organismes privés à but lucratif – des services d'enseignement. L'origine principale de ces pratiques est l'insuffisance des ressources publiques pour assurer le service d'enseignement et/ou la concurrence entre les établissements. Mais des établissements publics, ou privés non marchands, peuvent exploiter l'avantage que leur donne le statut ou le financement publics pour conquérir des marchés lucratifs<sup>16</sup>. Quelques exemples :

- Les bons d'éducation (*vouchers*). Le principe consiste à allouer à chaque élève une somme correspondant au coût moyen de son éducation dans un établissement public, ou au coût de l'instruction minimale dans cet établissement. L'élève peut l'utiliser dans l'école de son choix, publique ou privée, à charge pour lui de verser une somme supplémentaire pour accéder soit à certaines écoles, soit à certains services éducatifs payants dans une même école (Whitty *et al.*, 1998). Dans ce cas, les établissements autonomes étant autorisés à fixer librement leurs droits d'inscription, les contributions des élèves ne relèvent plus d'un « tarif » imposé par les pouvoirs publics, mais d'un « prix », enjeu de la concurrence monopolistique entre les établissements. Ce qui peut permettre à des établissements supérieurs publics de construire des trusts intégrés de la maternelle à l'université, la clientèle – sélectionnée sur critère financier – étant rendue captive par des spécialisations précoces et non transférables dans d'autres filières.
- L'ouverture, par des établissements d'enseignement publics, d'établissements à but lucratif. Ces derniers peuvent prendre la forme de filiales, de *joint ventures* (coentreprises) ou de réseaux franchisés selon les caractéristiques du territoire d'accueil. La maison mère fournit le prestige de son nom, le programme, la certification, parfois des enseignants. Elle prélève des royalties. C'est l'une des principales formes que prend actuellement la transnationalisation de l'enseignement supérieur.
- La création d'établissements « non publics » (*non state*) au statut juridique incertain. Le groupe des « fondateurs » peut rassembler des établissements d'enseignement publics, des particuliers (souvent des

<sup>16</sup> Un exemple pris dans le secteur privé non marchand subventionné : Educational Testing Service (ETS), établissement privé à but non lucratif (donc exempté d'impôts) a été créé aux USA en 1947 par des enseignants pour répondre à la demande de tests d'admission dans les collèges et universités. Ses ressources proviennent à l'origine des paiements par les élèves pour ces tests, puis de fonds publics provenant des collectivités locales pour les tests rendus obligatoires dans l'enseignement de base. Bénéficiant toujours du même statut, géré désormais par des cadres venus du monde des affaires, ETS est maintenant le premier opérateur mondial de testing, avec un revenu de plus de \$ 700 millions par an, dont 40 % proviennent de contrats en Chine et en Inde. ETS a récemment créé une filiale à but lucratif, qui vend aux élèves des services d'aide à la préparation des tests. D'après son directeur : « *this is a billion-dollar commercial entity. We are an organization with a very strong social mission, but we are also a very large commercial enterprise* » (Lewin, 2002).

enseignants du public), des entreprises, des ministères et des collectivités locales. L'investissement initial est fourni par des *sponsors*, publics et privés. Les locaux sont le plus souvent loués, fréquemment à un établissement public. Les professeurs, rémunérés à la vacation, sont des enseignants du public. Les cours sont payants. La répartition des bénéfices relève généralement du secret des affaires, de sorte qu'il est impossible pour l'observateur de déterminer dans quelle mesure on a à faire à un détournement de fonds publics, ou au contraire à un transfert de recettes extrabudgétaires vers des établissements publics dont les dotations budgétaires sont insuffisantes.

- Les partenariats entre universités publiques et firmes privées. Ils peuvent prendre la forme de contrats de recherche et d'expertise, générant l'interpénétration (fréquemment occulte<sup>17</sup>) des financements privé et public à l'intérieur des universités *entrepreneuriales*, fonctionnant en « centres de profit ». Ils peuvent prendre la forme du sponsoring<sup>18</sup>. Ils concernent également les accords entre universités publiques et firmes de l'industrie de la communication pour le développement de l'enseignement en ligne à but lucratif.

### L'osmose du public et du privé

On peut ranger sous ce terme les formes d'interpénétration que l'on peut observer à la frontière des établissements publics, et qui procèdent soit de la dégradation de la qualité de l'enseignement, soit de la nécessité – pour les établissements qui ne peuvent recourir à des activités commerciale – de se procurer néanmoins des ressources extrabudgétaires, soit enfin de stratégies compétitives des établissements :

- Dans bon nombre de pays à système éducatif public dominant, le soutien scolaire privé à but lucratif est devenu dans les années récentes une « vaste entreprise » (Bray, 1999), qui peut aller jusqu'à mobiliser 20 % des dépenses des ménages dont les enfants sont scolarisés (Egypte) et atteindre 150 % du budget public d'éducation (Corée du Sud). Que ces cours soient délivrés par des enseignants sous-payés ou par des firmes multinationales<sup>19</sup>, leur montée en puissance implique des rapports d'osmose qui influent sur la répartition de l'effort public entre les niveaux d'enseignement, sur les contenus de l'instruction et sa certification; sur l'accès des différents groupes sociaux à l'enseignement public.

<sup>17</sup> Entre autres par l'intermédiaire d'une nouvelles classe de « professeurs-entrepreneurs » à double casquette, participant au capital d'entreprises qui leur sous-traitent des contrats de recherche (Washburn et Press, 2000).

<sup>18</sup> L'expression « *venture philanthropy* » a été récemment proposée par des professeurs de Harvard pour désigner une pratique dans laquelle les donateurs « surveillent la gestion des dons de manière à maximiser le rendement de leur investissement » (Munro, 2001).

<sup>19</sup> Au Japon; le pourcentage des enfants fréquentant les *jukus* dans le secondaire est passé de moins de 40 % à 60 % entre 1976 et 1993; le revenu des *jukus* étant équivalent à \$ 14 000 millions à cette date. Parmi les principaux facteurs explicatifs de cette tendance sont la baisse des rémunérations publiques des enseignants et/ou leur niveau de compétence insuffisant (Bray, 1999).

- Pour des raisons de concurrence (matérielle et/ou de prestige), des écoles publiques convenablement dotées sélectionnent financièrement leurs élèves. Le principe, qui peut fonctionner de manière occulte (pots de vin, sponsoring des parents, etc.), permet à des groupes sociaux de s'approprier des pans de l'appareil scolaire public moyennant une contribution financière marginale<sup>20</sup>.
- Ce que l'on nomme couramment la « macdonaldisation » de l'école désigne toutes les formes de pénétration contractuelle des capitaux privés dans l'école publique qui ont pour objet soit le profit immédiat<sup>21</sup>, soit le profit futur par la fidélisation précoce des futurs consommateurs que sont les élèves au travers de la publicité directe ou incorporée aux matériels pédagogiques<sup>22</sup>. De même, l'augmentation de la participation financière des élèves de l'enseignement public ouvre un débouché aux services financiers dans le développement des prêts aux étudiants et de l'assurance éducation<sup>23</sup>.

### Les partenariats multiples et les réseaux

Les partenariats complexes sont le plus souvent montés pour les projets de grande ampleur, qui associent des acteurs et des financeurs de tous statuts juridiques et de tous niveaux, extérieurs, nationaux et infra nationaux. C'est le cas des Espaces Educatif et de Recherche de l'Union européenne, ou des programmes d'éducation de base dans les pays sous Programme d'Ajustement Structurel. Ainsi, au Mali, un programme de formation rassemble une organisation professionnelle locale, une ONG suisse financée par une agence publique suisse, et un Fonds malien parapublic à gestion paritaire publique-privée, doté de ressources provenant d'un crédit de la Banque mondiale (Delluc, 2002) ; en Amérique latine, dans le cadre de programmes sociaux de lutte contre la pauvreté, des formations professionnelles sont sous-traitées à des entreprises privées par les pouvoirs publics et financées par les bailleurs de fonds multilatéraux. On relève aussi le cas de programmes mis au point et introduits par des ONG, des fondations, certaines autorités religieuses, des centres nationaux de formation et des autorités locales, associés à des ministères, et financés par des bailleurs de fonds bilatéraux ou multilatéraux (Jacinto, 2002).

<sup>20</sup> La discrimination entre élèves peut parfois traverser l'école ou la classe, ceux qui peuvent payer accédant seuls aux cours qui commandent l'accès à l'enseignement supérieur.

<sup>21</sup> Comme par exemple les distributeurs automatiques de nourriture et boisson. Voir également les nombreux exemples recensés par N. Hirtt (2001).

<sup>22</sup> Ainsi, la firme Edison, qui opère dans le secteur de l'industrie de l'enseignement, offre des postes de télévision aux écoles publiques moyennant l'obligation pour les élèves de regarder chaque jour des programmes publicitaires. Dans la revue *Advertising Age*, elle recrute ainsi ses clients industriels : « Kids spend 40 % of each day where traditional advertising can't reach them.. Now you can enter the classroom through custom-made learning materials created with your specific marketing objectives in mind,, communicate with young spenders directly and, through them, their teachers and families as well ». Le tarif des publicités est de \$ 157 000 pour 30 secondes, soit deux fois plus cher que les spots du *prime time* à la télévision (Barber, 1993).

<sup>23</sup> Dans certains cas l'attribution de prêts bonifiés est subordonnée à l'acceptation par les étudiants « sandwich » de servir de support publicitaire dans leur établissement, ou le cumul des points d'assurance à l'achat par les ménages de produits des firmes qui créent ces systèmes d'assurance éducation.

Les situations hybrides s'étendent actuellement d'autant plus rapidement qu'elles ne relèvent plus désormais de stratégies de « débrouille » locales, mais de la doctrine internationale.

### La théorisation de l'hybridation et la contractualisation de l'éducation

La distinction traditionnelle (public, privé à but non lucratif, privé à but lucratif) renvoie grossièrement à des « logiques » de décision, des objectifs d'où procèdent la répartition des financements et des modes de gestion. Le caractère public ou privé de l'enseignement procède alors d'un jugement sur la nature de ses bénéficiaires, laquelle est définie par des *choix politiques*, dont on sait, partout, la nature conflictuelle. Comment donc éviter le débat public sur des problèmes de société sensibles comme l'éducation ? Dans les structures hybrides qui se développent actuellement, le choix politique est évacué au profit d'une procédure de contractualisation qui détermine, à l'abri de la délibération publique, les décisions éducatives et la répartition des ressources.

Ce principe de pilotage participe de la doctrine de la « gouvernance » qui domine actuellement dans les instances inter et supra nationales. La gouvernance, dont le domaine est la gestion des organisations non marchandes, est une notion qui peut être utilisée positivement, comme « analyse de la manière dont le pouvoir est exercé dans la gestion des ressources économiques et sociales d'une firme, d'une collectivité décentralisée, d'un pays ou d'une organisation internationale ou de la société internationale » (Hugon, 2002a). Elle peut être utilisée normativement pour définir à la fois des règles rationnelles de partage entre marché et organisation et les formes d'organisation les plus efficaces, à savoir « la bonne gouvernance ». C'est cette dernière voie qui a été privilégiée, au point de confondre dans le langage courant gouvernance et « bonne » gouvernance.

L'émergence du thème de la (bonne) gouvernance au niveau macro remonte à la gestion des programmes d'ajustement structurel dans les pays endettés. L'inefficacité constatée (en termes de développement) des plans de la Banque mondiale est alors, imputée par cette dernière non à la qualité des modèles économiques qui les sous-tendent, mais aux difficultés de leur mise en œuvre (*implementation*) sur le terrain. Celles-ci renvoient aux obstacles et résistances qu'opposent les comportements et les organisations des pays endettés, et plus particulièrement à la défaillance des Etats. La même démarche sera ensuite adoptée par l'OCDE et l'Union européenne pour les pays développés. Mais leurs chartes fondatrices interdisent aux organisations internationales de s'immiscer dans les affaires politiques intérieures des pays membres. Qu'on l'interprète comme une arme contre les Etats ou comme un moyen de compenser leurs défaillances, l'idée est alors de conférer à la « société civile » (vue comme l'ensemble des intérêts privés, marchands et non marchands) une source de légitimité dans la gestion directe des affaires publiques : la démocratie *participative*, c'est-à-dire l'*empowerment* de (l'octroi de droits à) la société civile au même titre qu'à ses représentants : « *The tendency in common usage (is) to identify the term "government" with the institutions of the state that control and regulate the life of a*

*territorial community. Governance – that is, the control of an activity by some means such that a range of desired outcomes is attained – is, however, not just the province of the state. Rather, it is a function that can be performed by a wide variety of public and private, state and non-state, national and international, institutions and practices »* (Hirst et Thompson, 1995).

Dans cette définition élargie de la gouvernance, devenue une véritable charte de la nouvelle démocratie, tous les agents sont – au même titre et conjointement – appelés à administrer, la qualité de l'exercice de ces pouvoirs étant supposée garantie par le respect des principes de responsabilité, transparence et efficacité. Ainsi, la poursuite du bien commun et la production de biens publics ne sont pas le monopole des représentants des citoyens. Tous les agents, quels que soient leurs statuts (publics ou privés), leurs niveaux hiérarchiques et leur appartenance territoriale, y concourent. La procédure par laquelle ils y parviennent est le libre accord entre les parties prenantes, accord dont l'échange marchand est le modèle. Lorsque l'organisation non marchande est indispensable, ce libre accord prend les formes du contrat, de la convention, du partenariat en réseau, etc.

Le modèle de la gouvernance privilégie donc une structure de décision dans laquelle les relations *horizontales* contractuelles priment sur les rapports *verticaux* d'autorité définis par le principe de subsidiarité, voire les absorbent. En effet, les accords contractuels peuvent être passés directement entre une organisation internationale et une collectivité locale, une petite école publique et une firme multinationale, un gouvernement et une ONG, etc.

Or, un véritable contrat suppose plusieurs conditions : la liberté des contractants de contracter ou non, et donc de choisir leurs cocontractants ; l'accord des parties contractantes sur un objet de contrat légitime à leurs yeux, et sur une temporalité, des moyens, une sanction des manquements, et la vérification des résultats obtenus ; enfin, l'existence d'un « tiers », qui n'est pas partie prenante au contrat mais en garantit l'exécution, ou arbitre en cas de désaccord dans l'exécution du contrat. Ces conditions ne sont pas remplies dans la plupart des situations d'hybridation, où le tiers est absent, et où conventions et partenariats sont plutôt une métaphore du contrat qu'un contrat véritable, une procédure visant à impliquer et mobiliser des acteurs, à répartir des pouvoirs plutôt qu'à établir des obligations réciproques (Glásmán, 2002). Dans le cas des partenariats multiples, la caractéristique centrale de ces constructions est, malgré (ou du fait) de larges consultations des *stakeholders* (parties prenantes), leur opacité. Il n'est guère possible de démêler les rapports de pouvoir, de savoir « qui décide » dans ces combinaisons inextricables, où s'affrontent ou se chevauchent des logiques hétérogènes : bailleurs de fonds multilatéraux, ONG-écrans, gouvernements étrangers, Etats nationaux, collectivités locales, experts, lobbies, firmes transnationales de l'industrie de l'enseignement, collectivités publiques locales, associations professionnelles, communautés religieuses, chefs d'établissements, parents d'élèves, etc.

L'interpénétration des financeurs et des décideurs publics et privés pose le problème du contrôle de l'usage des fonds publics, mais surtout celui du pilotage des systèmes éducatifs. Elevée au statut de principe de bonne gouvernance, l'hybridation des financements et des pouvoirs de décision, opaque et « ni contrôlée ni organisée par

le centre », favorise en l'occultant le libre jeu des rapports de force. La légitimité du choix des fins collectives ne repose plus sur la délibération publique mais sur l'enchevêtrement des accords entre intérêts particuliers. L'Etat, affaibli dans ses fonctions de contrôle et partie prenante dans les contrats, n'est plus le garant des conventions et la source de la loi : « Le trait commun de tous ces avatars du contrat est d'inscrire des personnes (physiques ou morales, privées ou publiques) dans l'aire d'exercice du pouvoir d'autrui sans porter atteinte, au moins formellement, aux principes de liberté et d'égalité. Loin de désigner la victoire du contrat sur la loi, la "contractualisation de la société" est bien plutôt le symptôme de l'hybridation de la loi et du contrat et de la réactivation des manières féodales de tisser le lien social » (Supiot, 2002).

L'enjeu n'est donc plus de raffiner les critères de distinction entre le privé et le public, « une ligne en pointillés qui s'est effacée au fur et à mesure que les Etats ont sous-traité des proportions croissantes des affaires publiques et que les organisations privées ont joué un rôle de plus en plus important dans l'élaboration des politiques » (Cleveland et Luyckx, 1998). Il est de s'interroger sur la genèse et les fonctions des phénomènes d'hybridation éducative dans la dynamique mondiale des systèmes éducatifs.

## Hybridation éducative et dynamique économique globale

La nouvelle donne éducative des pays du Sud ne peut s'envisager indépendamment de leur insertion dans le nouveau paysage économique global. On sait que depuis les années 1980 l'internationalisation du capital est entrée dans une nouvelle phase, favorisée certes par l'apparition de technologies qui accroissent la rapidité et abaissent le coût des communications matérielles et virtuelles, mais surtout par les mesures prises par les gouvernements pour libérer les mouvements de capitaux, déréglementer les marchés et déréguler les secteurs publics. La globalisation est donc un processus d'élimination systématique des obstacles institutionnels et technologiques – dans l'espace et dans le temps – à la fluidité et à la rentabilité des capitaux. Ce processus influe sur l'éducation par deux voies principales : du côté de *la demande de travail*, par la transformation des besoins des entreprises en main d'œuvre formée ; du côté de *l'offre d'éducation*, par la pénétration des capitaux dans « l'industrie » de l'enseignement.

La liberté de circulation des capitaux et la baisse des coûts de transport autorisent les firmes multinationales à instaurer, via les flux d'investissements directs à l'étranger (IDE) et l'extériorisation des activités, une stratégie – d'emblée planétaire – d'implantation et de spécialisation de leurs unités de production en fonction des caractéristiques locales des coûts de production et des marchés. La compétition entre les nations porte donc désormais moins sur la vente des produits que sur celle des *territoires* : il s'agit d'attirer (ou de retenir) des capitaux hautement volatils. Ceci implique un changement notable des rapports de force entre un capital désormais

très concentré et très mobile et un travail et des institutions politiques, sociales et éducatives à la fois immobiles, segmentées et de niveaux de développement inégaux. Les variables qui déterminent les stratégies d'implantation des IDE nous sont données par les catalogues d'« indicateurs de compétitivité » ou de « risques-pays »<sup>24</sup>. Outre les conditions institutionnelles favorables aux affaires (des systèmes administratif, juridique, et financier efficaces), on y trouve aussi : d'une part, les conditions macroéconomiques de l'expansion des profits (ouverture aux échanges et libre circulation des capitaux, fiscalité favorable aux capitaux et faible rapport dépenses publiques/produit intérieur brut) ; d'autre part, les conditions d'usage de la main d'œuvre (faible coût du travail, faible taux de syndicalisation et niveau de formation élevé). L'attractivité du territoire implique donc une équation difficile à résoudre : la disponibilité d'une main d'œuvre éduquée et peu exigeante, dont les coûts de formation ne pèsent pas sur les firmes qui les utilisent, et le moins possible sur des budgets publics réduits.

L'éducation est désormais considérée par les milieux d'affaires comme « le marché du siècle »<sup>25</sup>, dont l'expansion est liée d'une part à la libéralisation des échanges internationaux de services (voir le projet d'Accord Général sur le Commerce des Services en discussion à l'OMC), d'autre part à la standardisation des produits qui conditionne les économies d'échelle. D'après un ancien président de l'Université de Yale, devenu directeur d'Edison (l'une des principales firmes transnationales de l'industrie de l'enseignement), il s'agit de faire en sorte que « *what is now regarded as a right will come to be seen as just one more commercial product – or, more properly, a line of differentiated products* » (Kozol, 1991).

Ces enjeux sont au cœur d'un double processus d'unification et de différenciation de l'espace éducatif à l'échelle mondiale.

## *Les logiques d'unification de l'espace éducatif*

Les instruments d'unification de l'espace éducatif au service du nouveau régime d'accumulation à l'échelle mondiale sont d'ordres idéologique aussi bien que matériel.

### L'instrumentalisation de l'éducation

Dans le discours international dominant, l'éducation n'apparaît plus comme une question, fondamentalement politique, de production et de reproduction dans le long terme des valeurs et des formes d'organisation des différentes sociétés humaines. C'est désormais un instrument universel au service d'objectifs économiques : accroissement des revenus individuels, lutte contre le chômage, réduction des coûts

<sup>24</sup> Voir les *World Competitiveness Reports* et les publications du *World Economic Forum*.

<sup>25</sup> Selon la classification de la *Global Alliance For Transnational Education* (GATE), les principales modalités de l'enseignement transnational sont : les franchises, les campus d'universités étrangères (*branch campus*), l'enseignement à distance par le biais d'un centre d'appui local (*locally supported distance education*), l'éducation à distance sans relais *in situ*, le transfert de programmes (*twining programs*) et les alliances autour de programmes (*articulated programs*).

sociaux liés à une fécondité excessive, promotion des cohésions sociales vues comme « capital social » au service de la compétitivité, etc. La référence commune est celle des signaux des marchés. Le modèle unique de système éducatif diffusé par les organisations internationales est justifié par des calculs coûts-rendements.

L'intériorisation par les acteurs de ces fonctionnalités de l'instruction, aussi bien que leur imposition par les bailleurs de fonds et les organisations supranationales contribuent à l'unification des principes de politique éducative : répartition des pouvoirs (décentralisation, gouvernance) et des financements (en fonction des rendements), généralisation du modèle d'expertise. Elle tend également à formater les comportements sur un modèle individualiste de rentabilité, ou à légitimer ces comportements, souvent étrangers aux valeurs collectives des sociétés locales.

### L'usage de la contrainte budgétaire

La mise en œuvre des facteurs d'attractivité des territoires suppose des structures politiques suffisamment faibles pour s'y soumettre, et suffisamment fortes pour les imposer à la population. De ce point de vue, l'« impératif de compétitivité » joue le même rôle dans les pays du Nord que les plans d'ajustement structurels dans les pays endettés. Partout on observe une tendance à la réduction de la fiscalité sur les profits et les hauts revenus<sup>26</sup>, la légalisation ou la tolérance des fuites vers les paradis fiscaux (argument du risque de délocalisation); la socialisation des pertes en capital<sup>27</sup>, la croissance des subventions aux entreprises et des dégrèvements des charges fiscales et sociales (argument de la lutte contre le chômage). Ainsi construite, la « contrainte budgétaire » permet de justifier, même dans les pays les plus riches (par exemple aux USA), la compression de celles des dépenses publiques qui, soit ne sont pas (ou plus) perçues comme indispensables à court terme par les entreprises (éducation, santé, recherche fondamentale, protection sociale, infrastructure, protection de l'environnement, etc.), soit contribuent à élever leurs coûts (administrations chargées d'appliquer les réglementations contraignantes pour les entreprises).

Via l'insuffisance quantitative ou la baisse de qualité de l'enseignement public, la contrainte budgétaire est une des conditions de base de l'expansion du secteur à but lucratif, du transfert de l'initiative et du financement vers la société civile, et de l'hybridation sous toutes ses formes.

<sup>26</sup> Aux Etats-Unis, « si le taux d'imposition du capital était demeuré au niveau moyen de 44,3 % atteint lors des années 1952-1979, l'Etat, qui y aurait gagné 40 milliards de recettes fiscales en 1994, aurait pu, cette année-là, éliminer 25 % de son déficit budgétaire ». (Economic Policy Institute, 1995).

<sup>27</sup> Le coût fiscal de la crise bancaire mexicaine de 1980-1982 a été de 55,3 % du PIB (Caprio et Klingebiel, 1996), à un moment où les dépenses publiques d'éducation y représentaient environ 4 % du PIB annuel.

## La normalisation

Le développement des échanges nécessite un appareillage de mesure normée de la qualité de ce qui est échangé. L'extension dans l'espace des normes et standards de qualité des services d'enseignement relève de trois fonctions, liées :

- La première est de mesurer les teneurs en compétences des gisements de main-d'œuvre (critères de compétitivité des territoires), en vue du choix des implantations ou des délocalisations. Mais le développement d'instituts internationaux d'évaluation des niveaux de compétences, les enquêtes de type PISA sur les performances des élèves, le *benchmarking* et le classement des performances éducatives nationales promeuvent également un alignement compétitif des objectifs fonctionnels assignés aux systèmes scolaires (Cusso et D'Amico, 2005).
- La deuxième est d'élargir les marchés des services d'enseignement (présentiels ou en ligne, fourniture de programmes et d'écoles clés en mains), qui suppose la définition et l'imposition de standards : de contenus, d'évaluation et de certification. L'assurance qualité et l'accréditation des établissements et des programmes relèvent progressivement de réseaux de contrôle qui transcendent les pouvoirs publics nationaux (Vinokur, 2005). Les marchés internationaux de l'évaluation et de la certification sont en croissance d'autant plus rapide que s'y joue la double compétition, politico-économique, entre sphères d'influence géopolitique et entre capitaux de l'industrie de l'enseignement.
- La troisième enfin est de hiérarchiser les fournisseurs de services d'enseignement dans la compétition pour attirer les étudiants. En polarisant les flux d'élèves, les classements internationaux normés sont à la fois un outil de marketing, un facteur de concentration de l'industrie et le vecteur d'un alignement compétitif des programmes et des méthodes de gestion des établissements.

Ensemble, ces processus de codification et d'harmonisation contribuent à la mobilité internationale des étudiants et des personnels hautement qualifiés, c'est-à-dire à la construction simultanée des marchés transnationaux des services d'enseignement<sup>28</sup> et du travail qualifié.

## *Les logiques de différenciation de l'espace éducatif*

Les stratégies de différenciation polarisent en reynanche nettement les espaces éducatifs en fonction de la place des territoires dans la division internationale de la production et des marchés. Toutefois ces espaces ne sont pas les mêmes selon que l'éducation est vue comme facteur de production (implantations productives) ou

<sup>28</sup> Selon l'ONG *Education International*, les étudiants étrangers rapportent environ 7 milliards de dollars US par an aux USA (qui attirent 35 % des étudiants étrangers dans le monde) et 2 milliards au Royaume-Uni. En 2000, 1,6 million d'étudiants poursuivaient leurs études supérieures à l'étranger, dont 1,5 million dans les pays de l'OCDE, soit un accroissement de 14 % en deux ans (OCDE, 2002).

comme marché. La carte des IDE (massivement concentrés dans les pays du Nord et les grands pays émergents<sup>29</sup>) domine les premiers. En revanche, les pays du Sud où les dépenses d'éducation des familles représentent souvent plus de 40 % de la dépense d'éducation totale – à comparer avec les pays de l'OCDE où elle est de 19 % (OCDE, 2001b) – constituent un marché potentiel considérable pour les industries de l'enseignement. Pour autant, bien sûr, les tendances globales à l'œuvre se déclinent différemment dans les pays en fonction de leur taille, de l'évolution passée de leurs systèmes éducatifs, de leurs traditions et conflits politiques, de leur inscription dans les aires culturelles et linguistiques, de la répartition interne de leur revenu, etc.

S'il est donc impossible actuellement de caractériser une « donnée » éducative des pays du Sud dans le mouvement de mondialisation, on peut cependant tenter de cerner la fonction des hybridations dans l'articulation entre les systèmes éducatifs du Nord et du Sud, et plus particulièrement, au Sud, ceux des pays les plus pauvres dont l'Afrique subsaharienne est un cas d'école.

### Au Nord : une hybridation dominée par les rapports entre firmes et Etats

Dans le Nord, des dépenses publiques d'instruction peuvent être immédiatement indispensables à la compétition intra capitaliste. L'enjeu central de la lutte entre capitaux est la conquête et la consolidation des marchés, via la création de nouveaux produits, le brevetage et l'imposition de normes. Ce qui requiert des dépenses croissantes de recherche et développement. Or, si les capitaux se déploient à l'échelle mondiale, ils ne sont pas pour autant apatrides. Le cœur de leur dynamique est dans leurs pays d'origine, où ils peuvent s'appuyer sur les complexes scientifiques existants, mais aussi mobiliser – au nom de la « société de connaissance » comme fondement de la compétitivité nationale – des fonds publics importants. L'ancienne frontière entre recherche publique fondamentale et recherche privée appliquée a disparu. Dans un nombre croissant de pays du Nord les subventions publiques à la recherche universitaire sont désormais subordonnées à l'obtention préalable d'un contrat avec une firme privée. Lorsque l'espace national est trop étroit pour soutenir l'effort de recherche, des regroupements régionaux se construisent<sup>30</sup>. Actuellement, plus de 90 % de la recherche se fait dans les pays les plus développés, et l'écart ne peut que s'accroître, vu les coûts d'entrée dans le secteur (coût des équipements, effet de taille des équipes, brevetage d'éléments nécessaires à la recherche elle-même). L'hybridation permet ici de mobiliser des personnels (et des fonds) publics tout en réduisant leur autonomie dans la définition

<sup>29</sup> Hors OCDE, la montée en puissance des IDE est le fait de 10 à 12 pays (Mexique, Brésil, Chine, Inde, Asie du Sud-Est). Il s'agit de pays à salaires moyens, et à forte capacité technologique et à marché actuel et anticipé important. Les pays en développement représentent un flux d'IDE de l'ordre de \$ 240 milliards soit 19 % du total mondial.

<sup>30</sup> Il en va par exemple du VI<sup>e</sup> Programme de Recherche Européen qui, dans le but annoncé de concurrencer les Etats-Unis sur le terrain des brevets, regroupera – sur financement public communautaire – les laboratoires publics et privés des pays membres de l'UE en partenariats et « réseaux d'excellence » centrés sur les domaines les plus porteurs de rentabilité. La recherche sur le développement n'y figure pas.

des programmes. La concentration de la recherche implique aussi celle de l'enseignement supérieur de qualité autour de ces centres d'excellence, qui peuvent par ailleurs aisément attirer les meilleurs cerveaux des autres pays. Sauf pour quelques pays déjà suffisamment développés, notamment d'Asie, qui ont pu établir des réseaux transformant le *brain-drain* en *brain-gain* (Saxenian, 2002), le fossé se creuse donc rapidement<sup>31</sup>.

Mais on a vu que dans les pays du Nord s'approfondit également une tendance à établir (ou rétablir) une solution de continuité entre d'une part l'enseignement de base et de l'autre des études longues de plus en plus à la charge des ménages. Dans ceux qui sont les plus avancés dans cette direction (en particulier les pays anglo-saxons) le coût des études supérieures, et l'endettement qu'elles entraînent, tendent à dissuader les diplômés de choisir des professions intermédiaires que l'on trouve en particulier dans les secteurs sociaux (éducation et santé), peu rentables et d'autant moins que ceux-ci sont sous-traités à des gestionnaires privés. Les pénuries que l'on voit apparaître dans ces secteurs sont comblées par le recours à l'immigration, qui a de surcroît l'avantage de contribuer à faire pression sur les rémunérations et à réduire les frais collectifs de formation dans les pays d'accueil. Combiné avec le déséquilibre démographique et les politiques d'immigration sélective, il y a là un facteur d'expansion cumulative de l'exode des personnels hautement qualifiés, dont l'analyse des conséquences est actuellement négligée. Lors de la première vague de *brain drain* des années 1950-1960, l'argument principal des pays d'accueil était que le départ des scientifiques et des techniciens des PED apportait un bénéfice net aux pays d'origine du fait de leur contribution, dans les centres du Nord, à la production des nouveaux savoirs, biens publics mondiaux gratuits. Comme il n'est évidemment plus possible de soutenir cette dernière affirmation, elle semble actuellement remplacée par l'idée que le bénéfice pour les pays de départ réside dans le fait que l'émigration, en élevant le taux de rendement des études, stimule la demande d'éducation (Rapport, 2002).

### Au Sud : une hybridation dominée par les rapports entre bailleurs de fonds et société civile : le cas d'école de l'Afrique subsaharienne

Parmi les territoires les plus pauvres de la planète, on peut distinguer ceux qui peuvent attirer des IDE et ceux qui ne le peuvent pas. Dans les territoires de la périphérie où les secteurs traditionnel et informel assurent à la fois des coûts de subsistance faibles et l'entretien hors travail de la main-d'œuvre, où les salariés sont

<sup>31</sup> Sur les 150 millions de personnes qui participent dans le monde à des activités scientifiques et technologiques, 90 % résident dans les sept pays les plus industrialisés et 25 % des chercheurs travaillent aux États-Unis et au Canada. On estime qu'au cours des dernières décennies au moins six millions de personnes très qualifiées ont émigré des PVD vers les pays de l'OCDE. Pour les seuls USA, le recensement de 1990 révélait que plus de 2,5 millions d'immigrants hautement qualifiés des pays en développement y résidaient, étudiants exclus. Depuis 40 ans, le nombre des étudiants des pays en développement ou en transition qui effectuent leurs études à l'étranger et ne reviennent pas dans leurs pays d'origine a été multiplié par 7, de 245 000 en 1960 à 1,7 million en 2000 (L'Homme, 2001). Le BIT estimait en 1990 la perte cumulée de « cerveaux » à 15 % (du stock d'individus hautement éduqués demeurant au pays) pour l'Amérique centrale, 6 % pour l'Afrique, 3 % pour l'Amérique du Sud et 5 % pour l'Asie (Rapport, 2002).

inorganisés (ou les syndicats interdits) et le droit du travail inexistant, c'est dans l'*attractivité* des industries de main-d'œuvre routinisées que peut être recherché l'avantage comparatif. Cet avantage cesse dès lors que les salaires augmentent ou qu'un nouveau gisement de main-d'œuvre encore moins coûteuse apparaît<sup>32</sup>. Néanmoins cette mobilisation capitaliste de la main-d'œuvre est un facteur de développement d'une instruction articulée avec l'emploi industriel.

Les capitaux productifs sont absents des politiques d'éducation en Afrique subsaharienne, dont le poids est infime dans les investissements directs à l'étranger et dans les échanges mondiaux (moins de 2 %). Pour les firmes multinationales ce n'est pas un gisement de main-d'œuvre à exploiter. Oubliée de la mondialisation productive, elle est en revanche un enjeu géostratégique (du fait de ses ressources naturelles) et géopolitique non négligeable, un terrain d'expérimentation des doctrines des bailleurs de fonds internationaux, et un marché potentiel important pour les industries de l'enseignement, en particulier avec les initiatives PPTTE.

Autre acteur absent, l'Etat, disqualifié par les bailleurs de fonds dans ses fonctions de pilotage du système éducatif, n'est que « le lieu où transitent les aides financières destinées à l'éducation et non celui de l'élaboration des politiques scolaires... Dans le face à face Etats/sociétés viennent se glisser des acteurs (représentants des institutions internationales, des coopérations nationales ou des ONG) qui travestissent les relations qu'Etats et populations essaient de construire. Cette situation est particulièrement inquiétante dans les pays ayant connu un processus de démocratisation, où le poids financier des intervenants transforme souvent des rapports citoyens en rapports marchands » (Lange, 1999).

Donc ni les entreprises ni les gouvernements ne sont à même d'assigner des objectifs à l'enseignement. Ne demeurent comme acteurs efficaces que les intervenants étrangers – fréquemment en compétition – et la société civile, caractérisée par la forte inégalité des revenus des économies rentières et une fragmentation ethnique, linguistique et religieuse. C'est ainsi que, depuis les années 1990, les familles et la société civile se sont fortement mobilisées pour financer l'école publique et pour créer, gérer et financer un foisonnement de nouvelles écoles (privées, communautaires, spontanées, satellites, du village, etc.) en partenariat avec de nombreux bailleurs de fonds principalement étrangers, publics et privés : Banque mondiale, USAID, PNUD, coopération bilatérale, ONG, fondations, etc. D'où une forte mobilisation de ressources nouvelles, mais aussi une juxtaposition de projets et de réformes au travers desquelles s'expriment les conflits d'intérêts entre puissances, les concurrences entre bailleurs, et les désaccords entre experts.

<sup>32</sup> A titre d'exemple : au cours des années 2001 et 2002, 280 000 emplois ont disparu du Mexique avec la fermeture de 350 *maquiladoras*, ces ateliers de production pour l'exportation délocalisés des USA, et maintenant re-délocalisés en Asie ou dans l'Europe de l'Est qui proposent des salaires encore moins élevés). Il n'y a guère, les industriels du Bangladesh disaient que les usines de confection qui s'y étaient implantées ne risquaient pas la délocalisation, parce qu'on ne trouverait nulle part ailleurs des travailleurs au même tarif (1 \$ par jour pour 10 heures de travail, sans journée de repos) ; or, récemment, Madagascar montait en tête du classement : on y trouve dans les zones franches une main-d'œuvre abondante et très productive pour 0,7 \$ par jour.

La caractéristique centrale de l'hybridation étant son opacité, ces partenariats ne permettent guère, sous l'apparente égalité des partenaires, de discerner qui décide, comment et pourquoi. Ils limitent également la possibilité de mettre en œuvre les principes de transparence, responsabilité, et efficacité de la bonne gouvernance.

Constatant, malgré la large consultation des populations, l'identité dans plusieurs pays d'Afrique subsaharienne des Programmes décennaux de développement de l'éducation<sup>33</sup> (financés de 30 à 50. % par les bailleurs de fonds), des observateurs notent le filtrage des interlocuteurs par élimination<sup>34</sup> ou démobilisation progressive au profit de l'expertise étrangère (Glasman, 2002), ainsi que l'usage pédagogique de la négociation pour aligner les demandes sur les référentiels offerts<sup>35</sup>.

On note également des effets pervers de la dépendance des partenaires locaux à l'égard des financeurs étrangers :

- les bailleurs de fonds imposent une programmation par étape, qui rend difficile l'élaboration de politiques sur le long terme, et conduit à des prises de décision par à-coups, souvent déconnectées des situations réelles ;
- contraints de réussir pour justifier de la bonne utilisation des financements accordés (dont dépendent les futurs financements), les partenaires locaux sont incités à investir dans les zones déjà favorisées, ce qui accroît les disparités ;
- dans la mesure où les contrats sont assortis de conditionnalités, des documents officiels sont systématiquement falsifiés pour répondre aux attentes – supposées ou réelles – des bailleurs de fonds. Il n'est donc plus possible d'effectuer l'évaluation de certains projets (Lange, 1999).

La fragmentation des projets, négociés par des configurations diverses de partenaires, favorise la poursuite et l'approfondissement de la désarticulation des systèmes éducatifs. Les partenariats public-privé soulèvent la question des intérêts

<sup>33</sup> On note en particulier une harmonisation des curricula et des standards, qui n'est peut-être pas étrangère au fait que, partout où intervient l'aide extérieure à l'éducation, on constate un accroissement de la demande de produits (*hardware* et *software*) des industries de l'enseignement et de la communication.

<sup>34</sup> Lors des études et débats préalables à l'élaboration des Programmes Décennaux de Développement de l'éducation de base, « des enquêtes d'opinion ont été menées, officiellement pour prendre en compte les *desiderata* des populations. Mais, dans les faits, les revendications essentielles des familles ont été systématiquement ignorées lorsqu'elles s'opposaient aux politiques préconisées par les bailleurs de fonds les plus influents » (Lange 1999).

<sup>35</sup> « Dans le Sud, les politiques éducatives s'alignent sur un standard identique. Dans les pays d'Afrique de l'Ouest francophone, les textes légaux récents organisant l'enseignement élémentaire paraissent identiques, le projet global est le même : il s'agit de déléguer aux populations locales la responsabilité pratique de l'exécution des résolutions de Jomtien, que les Etats ne sont pas parvenus à concrétiser... Ce travail tire vraisemblablement son efficacité des méthodes qu'il met en œuvre. A aucun moment, les acteurs concrets qui ont participé au processus ayant conduit à l'adoption des textes marquant la rupture avec les conceptions anciennes, au Sud comme au Nord, n'ont eu l'impression de subir une influence externe. Ainsi, au Sénégal, au Burkina Faso ou au Bénin, l'interview des responsables politiques montre à quel point ils ont intégré le projet de décentralisation, jusqu'à affirmer unanimement qu'il faisait partie des aspirations profondes de leur peuple depuis les indépendances. Dans aucun entretien, le travail d'instances internationales visant à susciter un référentiel commun auprès de ces décideurs n'a été évoqué comme hypothèse explicative de la convergence objective des textes légaux de ces trois pays » (Charlier, 2003).

en présence, qui peuvent être aussi bien le profit, que l'endoctrinement des jeunes et de leurs familles, que la promotion de l'image de marque de firmes ou de l'influence de pouvoirs étrangers. C'est ce que reflètent les conflits autour des réseaux de campus virtuels, du choix des logiciels<sup>36</sup>, des langues d'enseignement, et des écoles religieuses. Cette fragmentation de la négociation et des projets est d'autant plus aisément acceptée par les pouvoirs politiques locaux qu'elle offre des possibilités accrues de capture de rentes, que la désarticulation du système éducatif est susceptible de freiner les revendications scolaires collectives, que les revenus sont plus inégalement répartis, et que les élites promues par l'école peuvent « retirer l'échelle » et assurer par elles-mêmes leur reproduction intergénérationnelle, à l'étranger ou dans les écoles étrangères ou privées présentes sur le territoire.

Dans l'enchevêtrement des financements extérieurs, négociés au cas par cas, il n'est pas aisé de calculer le coût pour les pays bénéficiaires d'une aide dont une part importante est sous forme de prêts. La dette publique extérieure du secteur éducatif de l'Afrique subsaharienne était déjà passée de 52 à 958 millions de dollars entre 1970 et 1984, et son service avait été multiplié par 100 entre 1970 et 1987. (Vinokur, 1993). Où en est-elle actuellement ? Quelle est la part de l'aide qui est dépensée dans les pays donateurs ? La question est d'autant plus importante que la seule justification d'un financement sur prêts de l'éducation est une rentabilité financière suffisante pour en assurer le remboursement. Or, d'une part cette rentabilité financière n'a jamais été prouvée (Vinokur, 1987), en particulier dans les pays pauvres et pour l'enseignement de base ; d'autre part, les projets éducatifs actuels (en particulier dans le cadre de l'initiative PPTE, qui va déverser des sommes considérables sur l'éducation en Afrique subsaharienne) semblent se désintéresser de leur articulation avec la sphère productive, comme si l'Afrique subsaharienne était définitivement condamnée à n'être qu'un fournisseur de matières premières et un marché. La focalisation de ces projets sur l'enseignement de base impose à l'Afrique subsaharienne le renforcement de l'extraversion des autres niveaux d'enseignement et de la recherche, qui ne fonctionne plus guère qu'en sous-traitance délocalisée des centres du Nord<sup>37</sup>.

Sous les habits de la démocratie participative et du partenariat, comme formes harmonieuses et consensuelles de relations, on est donc bien toujours dans une situation de tutelle, laquelle ne peut que pervertir les principes affichés de transparence, efficience et responsabilité de la bonne gouvernance. La première des

<sup>36</sup> On peut citer la compétition entre Microsoft (soutenu par la Banque mondiale et l'USAID) et Linux (soutenu par l'Agence intergouvernementale de la Francophonie et l'Unesco). Les entreprises de logiciels propriétaires, notamment Microsoft et Intel, se sont récemment regroupées au sein d'un lobby commun. – *Initiative for Software Choice* – pour convaincre les gouvernements de ne pas abandonner les logiciels payants. Microsoft a remporté en juin 2002 le marché de l'équipement logiciel des 32 000 écoles d'Afrique du Sud (*Marchés Tropicaux*, 6 septembre 2002).

<sup>37</sup> « En Afrique subsaharienne, on peut constater après les indépendances la constitution de recherches impulsées par l'Etat, assurées par des fonctionnaires et répondant à des objectifs nationaux. Ce système était appuyé par la coopération internationale bilatérale. Il s'est transformé en un libre marché du travail scientifique répondant aux besoins du Nord, avec une régulation par le marché et non par les pairs, s'appuyant sur une privatisation des activités de chercheurs individuellement insérés, pour les meilleurs, dans des réseaux mondiaux et financés par des organisations internationales » (Hugon, 2002b).

nécessités serait donc d'obtenir que les montages hybrides respectent le premier de ces principes : la transparence des structures de décision.

Si tant est que la pénétration de la tutelle étrangère dans des secteurs qui, comme l'éducation, sont au plus intime de la reproduction des sociétés, ait pu être justifiée par la carence des gouvernements locaux, il est également clair que cette tutelle, combinée avec la pénétration directe de la rentabilité financière dans l'enseignement, ne peut que retarder ou empêcher la construction d'Etats efficaces dans ce domaine. Celle-ci supposerait une information large et cohérente, la capacité technique de contrôler les opérateurs<sup>38</sup>, et le pouvoir politique de coordonner les initiatives dans le long terme (coordination entre niveaux d'enseignement, cohérence avec les conditions locales de l'emploi, distribution dans les espaces géographiques et sociaux). Sans renforcement des compétences et des capacités de régulations étatiques, la tutelle partenariale de l'éducation ne peut être que *interminable*. Or, son horizon court, sa fragmentation, les intérêts particuliers qu'elle véhicule ne peuvent, au gré de l'incertitude radicale des rapports de force économiques et politiques, qu'aggraver la désarticulation, l'extraversion et les tendances centrifuges des sociétés et des économies locales. Dans la nouvelle donne mondiale, l'alibi du traitement de l'éducation comme moyen de *lutte contre la pauvreté* illustre clairement l'abandon de tout projet de *développement* pour les pays du Sud « non-émergents ».

<sup>38</sup> A l'exception du contrôle des opérateurs transnationaux de l'industrie de l'enseignement, pour lequel une instance internationale serait nécessaire. Il est difficile en effet de maintenir que c'est aux Etats de prendre en charge le contrôle de la qualité de l'enseignement transnational comme si c'était une branche de l'enseignement privé national et non un service commercial concurrentiel : « a solely defensive reaction, falling back to traditional and exclusively national regulation to support a "public good" approach and to guarantee open access and "consumer" protection, protecting the domestic public higher education sector, would be very conservative, short sighted and ineffective. What is needed is a truly international and sustainable policy framework for dealing with private and transnational providers, reconciling the interests of national governments, the traditional public higher education sector, for-profit providers and the needs of the demand side of students and the general public interest » (Van Damme, 2001).

## Traduction

p. 95-96 : « Le tollé au sujet de la "MacDonaldisation" devrait nous inciter à faire appel à nos facultés critiques. Premièrement, en dépit de leur omniprésence, les restaurants MacDonald ne représentent qu'une infime partie de ce que mangent les gens. Deuxièmement, ils réussissent car les gens aiment leur nourriture. Troisièmement, leur secret est d'offrir une gamme limitée de plats, comme marchandises ayant la même apparence, le même goût et la même qualité partout. La marchandisation... est un processus indispensable pour apporter la prospérité aux gens ordinaires, en leur donnant plus de liberté et un choix plus large. Les produits hier artisanaux et chers deviennent standardisés, produits massivement et bon marché ». Toutefois, « marchandiser l'éducation ne signifie pas nécessairement la commercialiser... On peut imaginer un futur où les enseignants et les établissements mettraient leurs cours en accès libre sur le web ».

p. 100 : « selon qu'une agence publique ou une structure privée a le pouvoir ultime de prendre les décisions concernant les affaires des établissements. Ce pouvoir ultime de contrôle est celui de déterminer les activités générales de l'école et de nommer ses dirigeants ».

p. 104 – note bas de page : « c'est une affaire commerciale d'un milliard de dollars ». Nous sommes une organisation ayant une mission sociale très forte, mais nous sommes aussi une très grande entreprise commerciale ».

p. 106 – note bas de page : « Les enfants passent 40 % de leur journée dans des lieux où la publicité traditionnelle ne peut les atteindre. Maintenant, vous pouvez entrer dans les classes par l'intermédiaire de matériaux pédagogiques réalisés sur mesure en fonction de vos objectifs de marketing, communiquer directement avec les jeunes consommateurs et, à travers eux, avec leurs enseignants et leurs familles ».

p. 107-108 : « La tendance habituelle (est) d'identifier le "gouvernement" avec les institutions étatiques qui contrôlent et régulent la vie d'une communauté territoriale. La "gouvernance" – c'est-à-dire le contrôle d'une activité par des moyens tels qu'un ensemble de résultats désirés est atteint – ne se limite pas au domaine de l'Etat. C'est plutôt une fonction qui peut être remplie par un large éventail d'institutions et de pratiques publiques et privées, étatiques ou non, nationales et internationales ».

p. 110 : « Ce qui est maintenant considéré comme un droit en viendra à être regardé comme un simple produit commercial – ou, plus précisément, comme une gamme de produits différenciés ».

p. 118 – note bas de page : « une réaction seulement défensive – repliée sur une réglementation traditionnelle et exclusivement nationale au nom d'une approche de « bien public », de la garantie de l'accès libre et de la protection du "consommateur" – qui protégerait donc le secteur national de l'enseignement supérieur public, serait très conservatrice, à courte vue et inefficace. Ce qu'il faut, c'est un cadre véritablement international et durable pour traiter avec les fournisseurs privés et transnationaux et concilier les intérêts des gouvernements nationaux, du secteur traditionnel de l'enseignement supérieur public et des fournisseurs à but lucratif, ainsi que les besoins des étudiants et l'intérêt général ».

## Bibliographie

- Barber B.R., 1993 - American skips school ; why we talk so much about education and do so little. *Harper's Magazine*, November.
- Bray M., 1999 - *The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners*. IIPPE, UNESCO, Paris.
- Caprio G. et Klingebiel D., 1996 - *Bank Insolvencies: Cross Country Experience*. World Bank Policy Research Working Paper n°1620, Washington D.C.
- Charlier J.E., 2003 - 'Du Sud au Nord' : que peut apporter l'analyse des systèmes éducatifs africains à la sociologie de l'éducation ? *Sociologie, politique et critique en éducation*, Revue de l'Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, 2001/1-4 : 57-77
- Cleveland H. et Luyckx M., 1998 - Civilizations and Governance. Document de travail pour le séminaire *Governance and Civilisations*, Bruxelles, 14-16 mai.
- Cusso R.R. et D'Amico S., 2005 - Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation : de l'éducation de masse aux compétences. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoir*, N° spécial « Pouvoirs et mesure en éducation », Paris : 21-47.
- Daniel J., 2002 - Education. Today. *The Newsletter of UNESCO*, N°3, Octobre-décembre, Paris.
- Delluc A., 2002 - Apprentissage : au cœur de la relation formation/emploi. *Lettre d'Information de l'IIPPE*, Unesco, Octobre-décembre.
- Denison E., 1964 - La mesure de la contribution de l'enseignement à la croissance économique. in *Le facteur résiduel et la croissance économique*. OCDE, Paris.
- Economic Policy Institute, 1995 - *Profits up, Wages down*, Washington, septembre.
- Glasman D., 2002 - Réflexions sur les « contrats » en éducation. *Working paper*. <http://www.u-paris10.fr/foreducation>
- Hirst P. et Thompson J., 1995 - Globalization and the Future of the Nation State. *Economy and Society*, 24 : 3.
- Hirtt N., 2001 - *L'école prostituée*. Ed. Labor, Bruxelles.
- Hugon P., 2002a - Gouvernance. in *Dictionnaire Encyclopédique*. Dalloz, Paris.
- Hugon P., 2002b - Le devenir contrasté des systèmes éducatifs au Nord et au Sud au regard de la privatisation et de la marchandisation de la connaissance. *Working paper*. <http://www.u-paris10.fr/foreducation>
- Jacinto C., 2002 - Amérique Latine : la formation professionnelle des jeunes. *Lettre d'Information de l'IIPPE*, Unesco, Octobre-décembre.
- Karpov V. et Lissovská E., 1998 - Untitled, *Working paper*, Western Michigan University.
- Kitaev I., 2001 - Privatisation de l'éducation : un débat d'actualité. in *Lettre d'Information de l'Institut International de Planification de l'Éducation (IIPPE) de l'UNESCO*, Janvier-mars.

- Kozol J., 1991 - *Savage Inequalities*. New York, Haper Perennial.
- Lange M.F., 1999 - Les acteurs de l'évolution de l'offre et de la demande d'éducation en Afrique. *Cahiers ARES*, n°1, Paris : 49-63.
- Lewin T., 2002 - Corporate culture and big pay come to nonprofit testing service. *New York Times*, 23 novembre2.
- L'Homme C., 2001 - Razzia sur les cerveaux. *Revue Croissance – Le Monde en Développement*. N°449, juin.
- Munro N., 2001 - The New Hi-Tech Benefactors. *National Journal*, 3/31.
- OCDE, 1962 - *Politiques de croissance économique et d'investissement dans l'enseignement*. Conférence de Washington 1961, Vol. I, Paris.
- OCDE, 1964 - *Le facteur résiduel et le progrès économique*. Paris.
- OCDE, 2000 - *Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators*. Paris.
- OCDE, 2001a - *Teachers for To-morrow's Schools*. Paris.
- OCDE, 2001b - *L'école de demain : quel avenir pour nos écoles ?* Paris.
- OCDE, 2002 - *Éducation at a Glance*. Paris.
- Psacharopoulos G. et Patrinos H.A., 2002 - Returns to Investment in Education : A Further Update. *World Bank Policy Research Working Paper 2881*, September.
- Rapoport H.I., 2002 - Qui a peur de la fuite des cerveaux ? *Problèmes Économiques*, N°2782, Paris.
- Saxenian A.L., 2002 - Brain Circulation; How High-Skill Immigration Makes Everyone Better Off. *Brookings Review*, Winter.
- Supiot A., 2002 - La contractualisation de la société. in *La société et les relations sociales*. Université de tous les savoirs n°12, Odile Jacob, Paris.
- Van Damme D., 2001 - Higher education in the age of globalization. Expert meeting on *the impact of globalization on Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education*, UNESCO, 10-11 septembre, Paris.
- Vinokur A., 1987 - La Banque mondiale et les politiques d'"ajustement" scolaire dans les pays en voie de développement. *Tiers Monde*. t. XXVIII, n° 112, Octobre-décembre, Paris.
- Vinokur A., 1993 - *Transformations économiques et accès aux savoirs en Afrique Subsaharienne*. UNESCO, Paris.
- Vinokur A. (Ed.), 2001 - *Les transformations du système éducatif de la Fédération de Russie*. IPE, UNESCO, Paris.
- Vinokur A., 2005 - Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs. *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, N° spécial « Pouvoirs et mesure en éducation ». Paris : 83-108.
- Washburn J et Press E, 2000 - The Kept University. *The Atlantic Monthly*, March.
- Whitty G., Power S., Halpin D., 1998 - *Devolution and Choice in Education : the School, the State and the Market*. Open University Press, Buckingham-Philadelphia



# Coût et financement de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne

Jean Bourdon

Comme Nolwen Henaff le montre dans cet ouvrage, l'éducation est facteur de croissance et la pauvreté pourrait être vaincue à long terme par un effort éducatif. Les pays pauvres, particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne, semblent enfermés dans un cercle vicieux : ne pouvoir investir dans l'éducation faute de moyens alors que cet investissement serait, à terme, la voie de création de moyens supplémentaires par la croissance. Dans ce contexte, le critère d'opportunité imposerait d'impulser le développement éducatif. Depuis la détermination de l'objectif Education Pour Tous (EPT), défini à Jomtien en 1990, mais surtout réaffirmé et décliné en stratégie en 2000 lors du forum de Dakar, l'option d'un développement accéléré de l'éducation de base est prise. Cette stratégie reconnaît une priorité d'affectation de l'aide internationale pour financer l'éducation, là où la pauvreté des pays les empêche de rattraper l'écart avec les pays développés. Toutefois, cette stratégie est aussi liée aux repères idéologiques dits du « consensus de Washington » renouvelé face à l'échec des politiques d'ajustement structurel dans les pays en développement. Un consensus s'est établi au niveau international sur l'importance non seulement du contenu des politiques de financement, mais également de la manière dont elles sont mises en œuvre pour permettre le processus d'appropriation (*empowerment*). De nouveaux facteurs comme la gouvernance, l'adhésion et la participation des populations sont dorénavant placés au cœur des programmes de développement (Cling, Razafindrakoto et Roubaud, 2003). Ces facteurs jouent non seulement un rôle instrumental en dominos : la démocratie contribue à la bonne gouvernance qui elle-même favorise la croissance et limite les inégalités, et ils représentent en eux-mêmes les origines du bien-être des populations (Banque mondiale, 2005). Les piliers du développement deviennent alors la réduction des imperfections de marché, les stratégies de réduction de la pauvreté, et aussi la promotion de l'égalité des chances. L'éducation est alors cause et effet. L'appropriation par les communautés du débat éducatif répond aussi à cette double fonction : d'une part, la participation au débat public à travers l'accès à l'éducation, en particulier pour les groupes défavorisés, et, d'autre part, l'effet de la mise en œuvre des connaissances, acquises par ces groupes dans l'éducation, pour améliorer

l'accroissement de leur capacité au développement. Le financement de l'éducation n'est plus alors une classique fonction d'allocation budgétaire, mais un processus complexe où chaque possibilité de production du service éducatif doit être évaluée à partir des coûts qu'elle implique et des fonctions qu'elle assure ; s'y greffent des questions de gouvernance internationale et de justice sociale.

Nous situant dans la logique de l'EPT, la présente analyse se place dans l'objectif d'une scolarisation de base universelle<sup>1</sup>. Ceci nous conduit à aborder la question du coût et du financement de l'éducation à travers un triple questionnement :

- Les écarts sur le financement de l'éducation sont-ils le reflet des inégalités d'accès ?
- Ces inégalités d'accès ne proviennent-elles pas d'une allocation contestable du financement éducatif ; quelles peuvent être alors les inflexions envisageables dans les structures de financement ?
- Pour les pays les moins avancés l'aide internationale a-t-elle mis comme condition, pour suppléer l'insuffisance locale de ressources, des changements structuraux liés à la question d'une école efficace ?

## Financer l'éducation : une nécessité sous contraintes...

Le financement de l'éducation peut être perçu comme un processus donnant-donnant. Ce constat part de la reconnaissance explicite de l'éducation comme un bien premier (cf. chapitre N. Henaff). Dans un sentiment de justice globalisée, il apparaît nécessaire que les pays les plus riches contribuent au développement de l'éducation de base pour les plus pauvres des pays. Dans une économie mondialisée, cette aide temporaire créera un surplus de richesse dont la redistribution entraînera une impulsion de la croissance mondiale. Toutefois, pour que ces externalités jouent de manière efficace, il est indispensable que cet effort éducatif profite, dans les pays aidés, aux plus pauvres et permette donc, suivant les conclusions de Lucas (1988) d'assurer la nécessaire impulsion de la croissance. Aussi, n'est-il pas surprenant de voir des conditions au processus qui s'apparentent à une forme d'ingérence quant à l'autonomie régalienne des politiques éducatives nationales, avec l'émergence de l'éducation de base comme bien premier, au sens des théories de la justice. Ceci peut se résumer en un ensemble de règles dites de « bonnes conduites » :

<sup>1</sup> Si ce choix est réalisé dans un souci de limitation du sujet et de cohérence, il ne faut pas en sous-estimer les conséquences. L'analyse économique du capital humain stipule que les formations spécifiques sont valorisées au seul niveau individuel. L'éducation de base constituée de savoirs généraux serait ainsi un bien public pur dont l'accès est universel, ce qui n'est pas le cas dans une situation d'accès à l'école elle-même non universelle. Pour un développement sur les aspects techniques du processus d'allocation financière à l'école, voir l'ouvrage de J.B. Rasera et C.R. Noumon (2005).

- assurer la priorité de l'éducation de base tout en contrôlant que le système éducatif se développe en synchronie avec le système économique, nécessité que soulignent les travaux de A. Mingat et J.P. Tan (2003) ;
- lever la contrainte de pauvreté des plus démunis envers l'accès à l'école qui fait que leur pauvreté les empêche d'accéder à l'école, et donc d'améliorer le statut professionnel et les revenus de leurs enfants (Filmer et Pritchett, 1998) ;
- assurer un débat national transparent sur les finalités et le financement de l'école qui répond aux principes de bonne gouvernance et de participation des acteurs de terrain au nom du principe de subsidiarité (Banque mondiale, 2004).

Souvent, l'éducation est présentée comme une nécessité, ou un impératif, qui n'aurait qu'à s'affranchir de la contrainte du financement. Si l'on peut admettre volontiers que l'éthique morale de certaines dépenses est supérieure à d'autres, il reste tout aussi évident que l'allocation à l'éducation se heurte à des aspects de concurrence dans l'affectation. La santé, l'emploi, la paix civile pour tous, sont des objectifs tout autant incontournables. La mesure du possible peut ainsi se décliner en un objectif absolu : le plus haut niveau d'éducation pour tous. Au-delà de l'utopie, il nous paraît plus sage de répondre au besoin d'une éducation de base pour chaque habitant de la planète tel que confirmé, en 2000, par le forum de Dakar. Le forum fixait, en 2000, six objectifs essentiels pour 2015, trois quantifiables et les autres plus qualitatifs, et financièrement supportables dans le cadre d'une détermination internationale forte. Nous retenons les trois premiers objectifs<sup>2</sup> :

- tous les enfants en âge d'être scolarisés doivent avoir la possibilité d'accéder à un enseignement primaire gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- les disparités entre filles et garçons dans l'enseignement primaire et secondaire doivent disparaître ;
- le niveau d'analphabétisme des adultes doit être réduit de moitié.

En termes économiques, la fonction éducative est un service et même si les NTIC pouvaient à terme remettre en cause ceci, l'éducation reste avant tout basée sur la prise en main d'un groupe d'élèves par un maître dans une classe. Du matériel et des méthodes pédagogiques efficaces peuvent améliorer cette « production » d'éducation, mais il reste évident que le système éducatif va rester en lien étroit avec la condition enseignante. Le coût de l'éducation reposera essentiellement sur la question du coût de la fonction enseignante : ainsi, 76 % de la dépense publique d'éducation des PMA africains reposent sur la masse salariale des enseignants. Pour N. Henaff (2003), il semble qu'il faille s'appuyer à l'avenir davantage sur une amélioration de la maîtrise des dépenses que sur une réduction supplémentaire des coûts pour dégager des ressources ; et comme le secteur privé a une faible capacité de mobilisation de fonds, et que les résultats de la décentralisation sont peu probants, les marges de manœuvre des Etats africains sont donc restreintes en rapport aux objectifs de l'EPT.

Dans un contexte de développement, au sein d'un environnement économique globalisé, l'école fait face à des difficultés particulières. Pour en donner une image

<sup>2</sup> Les trois objectifs plus qualitatifs étant : 4 - un accroissement de la protection et des activités d'éveil de la petite enfance ; 5 - une augmentation des possibilités d'apprendre et de se former pour les jeunes et les adultes ; 6 - l'amélioration de la qualité de l'éducation, sous tous ses aspects.

synthétique, reportons-nous aux conclusions fortes d'un article de L. Pritchett (2001), dont le titre « Où est allée l'éducation ? » répond en écho aux pamphlets sur l'école. Selon lui, trois difficultés apparaissent au premier plan :

- l'école, dans les PED comme ailleurs, ne crée ni capital humain ni compétences directement utilisables, elle n'émet que des signaux<sup>3</sup> ;
- l'utilité de l'investissement éducatif peut être très vite remise en cause par une inflexion de la demande de travail ; ce point est d'autant plus sensible dans les PED où la diffusion lente du progrès technique limite la demande de nouvelles compétences ;
- l'environnement institutionnel, dans chaque pays, est assez inerte pour absorber le capital humain, créé par le développement de l'école, dans les activités qui contribuent le moins à la croissance<sup>4</sup>.

Ce constat ne remet pas en cause, au sens strict, la recherche d'une école efficace, mais il limite toute utilisation efficace du produit de cette école à un niveau de financement donné. Premièrement, sauf à croire en la vertu absolue des ajustements entre école et emploi, pour les pays les moins riches, le résultat de l'éducation reste entaché de risque et on ne pourra jamais répondre pleinement à la question : former qui pour quoi ? La tendance au renforcement des instabilités économiques et technologiques exacerbe actuellement ce point de vue. Ensuite, il convient de distinguer la formation de base générale, le socle commun à tout citoyen dans le *contrat social* par rapport à la formation technicienne ou spécifique d'un mode de production. Ce second point pose aussi l'idée de la rentabilité externe. Le financement de l'éducation serait d'autant plus facilité s'il apparaît comme un investissement rentable. Toutefois, cette mesure est très délicate et fait l'objet de nombreuses controverses. Si l'on suit des résultats récents (Duret *et al.*, 2005), la seconde difficulté signalée par L. Pritchett est totalement validée dans le cas de l'UMEOA, avec une très faible rentabilité de l'éducation dans les emplois du secteur privé, seules les formes informelles de l'emploi permettant quelques « niches » de rentabilité pour l'éducation<sup>5</sup>.

<sup>3</sup> Ce qui s'accorde aux théories de l'économie du travail de A.M. Spence (1973) et L.C. Thurow (1972). Suivant la première, les études ne sont qu'un signal qui permettra aux employeurs de distinguer les capacités attendues. Un système éducatif sera d'autant plus efficace s'il permet un *pouvoir séparateur* effectif, c'est-à-dire que le signal du diplôme permet de préjuger des capacités potentielles en situation d'emploi. Selon la seconde théorie, l'éducation n'est qu'un filtre et les résultats scolaires permettent simplement, sans donner une quelconque mesure anticipée de l'adaptation à l'emploi, une hiérarchisation des individus suivant leur potentiel escompté de compétences.

<sup>4</sup> Ceci montrerait que même si la notion d'emploi garanti aux possesseurs de diplôme a disparu, elle reste implicitement sous la forme d'un ajustement des emplois à la structure des diplômes (effet « parchemin »).

<sup>5</sup> Qui peuvent s'expliquer par des composantes individuelles ou appartenance à des réseaux sociaux.

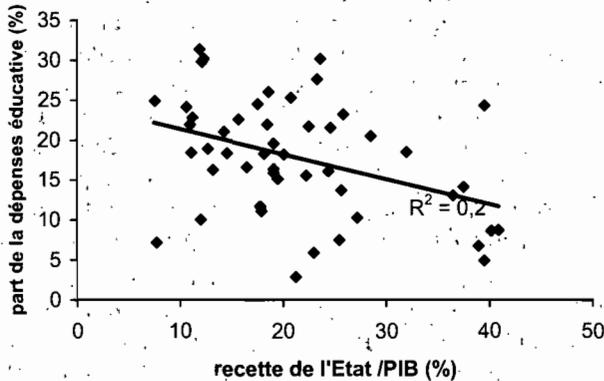
## Inégalités de financement et inégalités d'accès

Jusqu'en 1985, on a observé une tendance à la convergence entre les pays les moins avancés (PMA) et les pays les plus riches, les PMA étant dans une phase de rattrapage quant aux possibilités d'accès à l'école. Depuis, le mouvement s'est stoppé et l'écart s'est à nouveau creusé entre les deux groupes. Si l'on prend comme indicateur le nombre d'années moyennes de fréquentation du système scolaire, la valeur de l'indicateur est restée stable autour de cinq ans dans les PMA, et elle est passée de 13 à 15 années dans les pays les plus riches, soit un gain de deux ans. Si l'on prend les extrêmes, l'écart va presque de 1 à 10 entre l'Australie qui offre 20,9 années d'études en moyenne et le Niger qui donne moins de trois années de scolarité à ses enfants (Unesco/UIS, 2005). Dans les PMA; aujourd'hui de manière générale, la part d'une génération qui finalise le primaire approche 60 % mais ne se situe plus qu'à 45 % pour les PMA africains, en particulier dans l'espace francophone du sud du Sahara.

L'examen des dépenses publiques courantes d'éducation, en pourcentage de la richesse nationale (ou PIB), pour les pays africains souligne des différences significatives. Selon les données les plus récentes de l'Institut de Statistiques de l'Unesco (ISU), les dépenses courantes publiques d'éducation s'étendent de 0,4 % du PIB (République Démocratique du Congo) à 9,6 % (Lesotho). La médiane sur le continent africain vaut 3,2 %. Si l'on considère les dépenses publiques totales (y compris les dépenses d'investissement), la moyenne inter-pays s'établit en Afrique à 3,9 % du PIB, supérieure à la moyenne asiatique (3,2 %) mais inférieure aux moyennes observées sur les autres continents (4,3 % en Amérique du Sud, 5,2 % en Europe, 5,6 % en Océanie et 5,7 % en Amérique du Nord-Caraïbes). Les différences entre pays dans le niveau de ressources disponibles pour l'éducation sont la combinaison de différences inter-pays sur deux facteurs : d'une part, la capacité « macroéconomique/fiscale » du gouvernement à s'approprier les ressources nationales, condition externe au secteur de l'éducation ; d'autre part, la priorité relative accordée à l'éducation exprimée par l'allocation budgétaire dont elle dispose relativement à l'ensemble des budgets alloués. Dans les pays où les dépenses d'éducation sont en deçà de ce qu'elles pourraient être, les moyens d'agir pour augmenter les ressources dépendent de la situation du pays sur les deux précédents points, ce qui peut être confirmé par une analyse simple. A partir d'un rapport récent du Pôle de Dakar (2005), nous avons repris le croisement de l'allocation à l'éducation, exprimé en part du budget par rapport aux recettes de l'Etat en relatif du PIB, ceci pour les 49 pays africains où nous disposons de l'information pour 2002. La figure 1 confirme que même s'il existe une grande variété de situations, il est indéniable que les Etats disposant de moins de ressources attribuent relativement plus à l'éducation, même si cet ajustement n'explique qu'un peu plus de 20 % de la variété du phénomène. La répartition de la dépense éducative entre les trois ordres d'enseignement est elle aussi pleine d'enseignement : en pondérant par la population, le primaire représente 36 % de la dépense éducative calculée sur les 38 pays africains où l'on dispose de données, alors que celle du supérieur représenterait 42 %. Dans certains pays, en vision dynamique, il devient évident que l'allocation au primaire est

contrainte par le très fort développement du secondaire. Toutefois, ce type d'analyse est limité dans la mesure où l'organisation structurelle de chaque ordre d'enseignement varie d'un pays à l'autre, et notamment dans les modes d'aide aux étudiants du supérieur<sup>6</sup>.

Figure 1 – Part de l'affectation à l'éducation et recette de l'État en 2002, sur 49 pays africains



Source : d'après l'annexe statistique de UIS/Unesco (2005) ; données accessibles sur [http://www.poledakar.org/article.php?id\\_article=161](http://www.poledakar.org/article.php?id_article=161)

Ces indicateurs sont purement quantitatifs, et la qualité de l'éducation devient une préoccupation majeure de l'analyse économique de l'éducation. Les travaux d'explication de la croissance économique par l'éducation soulignent la prise en compte d'une dimension qualitative des acquisitions scolaires (Barro et Lee, 2000 ; Hanušek et Kimko, 2000). La possibilité d'évaluer, en regard de la dépense éducative, une mesure de la qualité des apprentissages des élèves donnerait une comparaison *a priori* objective des effets du financement de l'école. Entreprises depuis plus de vingt ans, ces enquêtes sont encore non totalement généralisées pour les pays en développement (Bourdon, 2005). Pour l'Afrique, il existe trois programmes majeurs d'évaluation des acquis des élèves : le MLA (*Monitoring Learning Achievement* – Suivi de la réussite scolaire) mis en œuvre par l'Unesco/Unicef, le PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN<sup>7</sup>) et le SACMEQ (*Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality* – Consortium sud-africain pour le suivi de la qualité de l'éducation). Chacune des enquêtes a été réalisée avec des tests administrés aux élèves du cycle primaire sous une forme standardisée, ce qui permet une comparaison entre pays à l'intérieur de chaque enquête. Toutefois, les tests des

<sup>6</sup> Pour plus de vingt pays africains, ceux-ci constituent la principale source de coût de l'enseignement supérieur, même si des révisions déchirantes sont en cours...

<sup>7</sup> Conférence des ministres de l'Éducation des Pays ayant le Français en Partage.

trois enquêtes différent et les résultats ne sont donc pas directement comparables entre enquêtes. Cependant, des ancrages peuvent se réaliser du fait que certains pays ont réalisé à la fois une enquête MLA et, soit une enquête PASEC, soit une enquête SACMEQ. Pour obtenir une comparaison raisonnable entre pays des scores moyens des élèves, A. Mingat (2003) calcule ainsi un indice africain de la qualité de l'éducation primaire (IAQE) pour 24 pays africains avec un calibrage de l'ensemble des mesures existantes sur l'échelle unique du MLA. Une mise en relation, pour 38 pays africains, de cet indicateur de qualité avec la dépense pour le primaire exprimée en points de PIB et le coût annuel d'un élève du primaire ramené au PIB par tête, révèle qu'il n'existe pas de lien apparent entre l'allocation à l'éducation et la qualité des apprentissages qui y sont acquis<sup>8</sup>.

On peut se demander si une situation de coûts élevés pour l'enseignement de base ne risque pas d'introduire un frein à la scolarisation universelle ; interrogation qui amène à examiner les politiques d'accès scolaire. La comparaison entre le taux brut de scolarisation (TBS) et le taux d'achèvement du primaire (TAP) permet de signaler les pays qui, dans une vue synthétique, sont les plus « performants », à savoir ceux qui ont les deux indicateurs proches de 100 % (World Bank, 2002 ; Altinok, 2005). Quatre groupes de pays se dégagent : ceux du groupe 1 peuvent être considérés comme performants, avec les deux indicateurs aux niveaux les plus élevés ; ceux du groupe 2 apparaissent comme inefficients, puisque leur TBS est élevé tandis que leur TAP est faible ; ceux du groupe 3 enregistrent une performance moyenne avec les deux indicateurs à des niveaux faibles ; et enfin ceux du groupe 4 représentent des situations assez hétérogènes.

Tableau 1 – Classification des pays selon leur performance éducative

Groupes	Taux brut de scolarisation du primaire %	Taux d'achèvement du primaire %	Performance globale	Exemples de pays
Groupe 1	> 90	> 70	Bonne	Ouganda, Gambie, Zambie
Groupe 2	> 70	< 50	Mauvaise	Bénin, Cameroun, Kenya
Groupe 3	< 60	< 60	Moyenne	Burkina Faso, Mali, Niger
Groupe 4	Autres cas	Autres cas	Moyenne	Tchad, Ghana, Guinée

Source : World Bank (2002a)

<sup>8</sup> Bien sûr, cet exercice est imparfait : ainsi, dans certains pays, ces évaluations ont compris l'enseignement privé dans d'autres non, les tests ne sont pas réalisés dans le même grade sur tous les pays, etc.

Sur la base de cette typologie, la Banque mondiale estime que les pays du groupe 1, supposés efficaces, peuvent servir de modèle pour les autres pays puisqu'ils possèdent les caractéristiques suivantes :

- ils donnent une grande part du budget national à l'éducation primaire (environ 20 %) ;
- ils ont des coûts unitaires dans la moyenne des pays étudiés – ni trop élevés ni trop bas ;
- ils rémunèrent chaque enseignant autour de 3,6 fois le PIB par tête ;
- ils ont une grande part des dépenses consacrées aux achats non récurrents (dépenses non salariales en général, environ 33 % des dépenses au primaire) ;
- ils ont un taux d'encadrement autour de 40 élèves pour un enseignant ;
- ils ont un taux moyen de redoublement en dessous de 10 %.

Cette approche normative dégage alors des valeurs cibles (*benchmarks*), censées permettre d'illustrer des systèmes éducatifs efficaces pouvant être compris comme des exemples de bonne gestion ; il revient aux pays ne faisant pas partie du groupe 1 d'effectuer les recadrages nécessaires afin de répondre aux critères d'excellence. Même s'il apparaît parfois des politiques inverses, les deux principaux changements qui sont demandés par la Banque mondiale aux pays concernent la question des coûts en envisageant la baisse relative de la rémunération des enseignants et l'abaissement des taux de redoublement. En effet, comme on peut le constater dans le tableau 2, la rémunération moyenne des enseignants varie beaucoup de groupe en groupe : tandis qu'un enseignant ne gagne que 3,6 fois le PIB par tête dans les pays du groupe 1, il gagne 6,9 fois le PIB par tête dans ceux du groupe 3, majoritairement francophones, où le salaire des enseignants apparaît ainsi comme le principal obstacle. Pour les pays du groupe 2, le principal obstacle à l'obtention de la scolarisation primaire universelle s'avère plutôt être le fort taux de redoublement, avec une valeur moyenne de 25,1 % contre 19,5 % pour les pays du groupe 2 et 8,2 % pour ceux du groupe 1. Les coûts de l'école seraient augmentés par le redoublement qui bloque l'entrée de nouvelles cohortes, surcharge les classes et donc met à mal la qualité du système éducatif.

Tableau 2 – Comparaison entre les taux de redoublements et la rémunération des enseignants pour chacun des groupes de pays

Groupes	Taux brut de scolarisation %	Taux d'achèvement %	Salaire des enseignants (rapporté au PIB par tête)	Taux de redoublements %
Groupe 1	103,1	84,5	3,6	8,2
Groupe 2	93,2	42,4	3,7	25,1
Groupe 3	48,3	27,0	6,9	19,5
Groupe 4	84,2	51,4	3,5	13,7

Source : World Bank (2002)

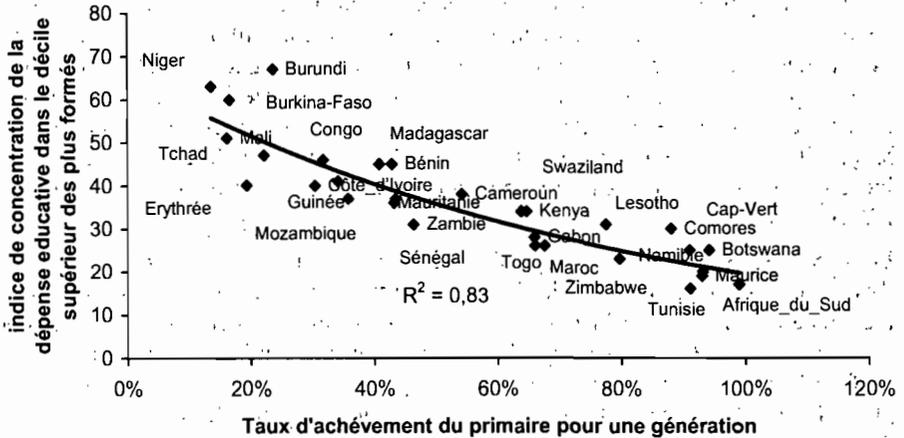
Une autre question sur les coûts vient du poids respectif de chaque ordre d'enseignement. L'enseignement supérieur, particulièrement en Afrique, profite davantage aux étudiants issus de familles riches. Comme les coûts unitaires y sont élevés, il semble important de rediriger par sentiment de justice sociale les dépenses d'éducation vers des niveaux plus faibles, notamment dans le niveau primaire. La Banque mondiale le souligne, dans son document stratégique sur le secteur éducatif de 1999, en remarquant qu'un attachement trop fort au niveau supérieur est propice à des inégalités, puisque ce sont les plus riches qui accèdent à ces niveaux. Par exemple, au Ghana, le quintile le plus riche des ménages absorbe 45 % des bourses d'enseignement supérieur, alors que le quintile le plus pauvre n'en reçoit que 6 %. Au Malawi, la répartition est encore plus inégale puisque les chiffres correspondants sont de 59 % et de 1 % respectivement (World Bank, 1999).

Le processus de suivi de l'objectif EPT s'est accompagné d'importants travaux d'analyse statistique en aide à la décision. Parmi ceux-ci, les processus RESEN<sup>9</sup> ont recherché les sources de l'inégalité d'accès à l'éducation. A partir des enquêtes auprès des ménages, le Pôle de Dakar (2005) a cherché à répondre à la question « A qui profite l'école ? », en regardant le pourcentage de ressources revenant aux 10 % les plus éduqués. Cet indicateur est obtenu par le calcul, à partir des données de l'ISU et de sources nationales pour certains pays, de la part des ressources publiques accumulées par les 10 % les plus éduqués, donc ceux qui disposent des niveaux terminaux d'éducation les plus élevés. Le croisement de cette mesure, de l'inégalité du financement de l'éducation, avec la probabilité pour un individu moyen d'une génération d'achever un cycle primaire complet<sup>10</sup>, est effectué pour 30 pays africains pour lesquels les données sont disponibles. Ceci met clairement en évidence le lien, pour les pays les plus pauvres (à la gauche du graphique), entre la nécessité de maintenir des enseignements supérieurs très chers en rapport avec les ressources du pays et l'impossibilité de progresser vers la scolarisation de base universelle (figure 2).

<sup>9</sup> RESEN (Rapport d'Etat d'un Système Educatif National) désigne un type de diagnostic d'un système éducatif, produit à partir d'une démarche d'analyse précise. Cette démarche a été développée et théorisée par l'équipe DH-PTE pour la région Afrique de la Banque mondiale ; cf. B. Bruns, A. Mingat et R. Rakotomalala (2003) pour une présentation.

<sup>10</sup> En retenant le cumul des probabilités inverses de ne pas être scolarisé ou d'abandonner en cours de primaire.

Figure 2 – Achèvement de l'éducation primaire et inégalités de financement ; situation la plus proche de l'an 2000



## La problématique du financement d'un système éducatif plus égalitaire

Si l'éducation de base constitue un moteur essentiel de la croissance, son développement est bridé par des contraintes délicates qui touchent tout autant des questions de disponibilité financière que de répartition inégalitaire des moyens. On ne peut que souscrire aux propos de James D. Wolfensohn, Président de la Banque mondiale (2004 : XV) : « Souvent, les services de base ne profitent pas aux pauvres. Même si ces échecs semblent moins catastrophiques que les crises financières, il n'en demeure pas moins que leurs effets sont profonds et durables ... les services marchent lorsqu'ils profitent à tout le monde : quand les filles sont encouragées à fréquenter les écoles, quand les enfants et leurs parents participent à l'effort d'éducation... Ces services de base fonctionnent quand on formule une approche intégrale du développement, en reconnaissant qu'une mère instruite prendra mieux soin de ses enfants et que la construction d'un pont ou d'une route permettra aux enfants de se rendre à l'école ». Le constat est réaliste ; plus que mettre en avant les inégalités d'accès, il plaide plus pour une responsabilisation des acteurs. Ainsi, le financement de l'éducation, dans une logique de création de capital humain pour l'individu et de capital social collectif par les externalités créées par l'éducation, participe au sens des objectifs du développement à la lutte contre la pauvreté. Les objectifs d'EPT répondent donc à une politique objective de développement (Cling *et al.*, 2002), par les effets suivants :

- faciliter l'accès des pauvres aux *opportunités* et aux ressources (hausse des dépenses d'éducation, de santé, d'infrastructures de base, etc.) ;
- favoriser la création de réseaux sociaux pour les plus isolés et aider leur participation à la vie de la société (décentralisation, information, processus participatif, etc.), donc favoriser le champ de la responsabilité individuelle ;
- réduire leurs *vulnérabilités sociale* (accès à la santé, participation politique) et *économique* (mise en place d'assurance, dispositifs facilitant leur accès au crédit, aides ciblées, sécurité alimentaire, etc.).

Dans cette logique, l'équité d'accès à une éducation de base a pour but principal, à terme, de permettre l'accès au travail, aux échanges de biens et au financement. Cet objectif correspond alors à corriger les imperfections du marché, notamment en ce qui concerne les pauvres et donc à « *mieux faire fonctionner les marchés pour les pauvres* », comme il est souligné dans le rapport sur le développement 2001 de la Banque mondiale (2001 : 61-76). Ainsi, l'idée de ciblage revient à éviter que le processus de redistribution en œuvre ne profite qu'aux couches les plus aisées, au détriment des plus pauvres. Il est évident que cette politique peut être contestée ; la responsabilisation de nouveaux acteurs, au travers de la décentralisation, peut être vue comme un aveu de faiblesse par rapport aux anciennes démarches inefficaces (Akkari, 2002), ou une illusion suivant le principe qu'il faut que tout bouge pour que rien ne change et en particulier les positions dominantes acquises.

Les données relatives à la mesure de l'équité de la dépense éducative sont assez rares. Dans l'idée de tester l'effet redistributif des dépenses éducatives, le Pôle de Dakar (2005) s'intéresse à la part de la dépense publique en éducation qui va vers le décile supérieur représentant les élèves les plus dotés ; l'exercice met en évidence une hétérogénéité forte, les moins inégalitaires affecteraient 20 % de la dépense éducative pour les 10 % des élèves les plus dotés, et dans les cas les plus inégalitaires, deux tiers des dépenses iraient vers ces plus dotés. Un examen détaillé de ces différences n'est toutefois guère instructif ; on y trouve des biais importants de structure comme la relative ouverture des enseignements secondaires et la générosité des subsides offertes aux étudiants du supérieur.

Plus précise est l'analyse de B.B. Niang (2005) sur le cas du Sénégal. Son analyse est basée sur la position relative des familles sur la courbe des bénéficiaires de la consommation de services éducatifs et celle de la distribution de la richesse<sup>11</sup>. Cette double position indique que la dépense publique éducative reçue par la consommation de services éducatifs est, plus ou moins, équitablement répartie que le revenu. Les subventions ou dépenses publiques d'éducation pour le primaire restent en deçà de la concentration des richesses montrant son impact redistributif ; ce qui n'est pas assuré pour les autres niveaux éducatifs.

Les inégalités dans la distribution des richesses peuvent largement influencer le financement de l'éducation, l'expérience des pays les plus riches l'a clairement montré : l'objectif de l'éducation universelle est d'autant plus délicat à mener que doivent accéder à l'éducation les groupes sociaux les plus faibles<sup>12</sup>. L'analyse

<sup>11</sup> Dans cette analyse, le revenu est toutefois assimilé à la consommation globale.

<sup>12</sup> Ceci non seulement sous un critère de richesse économique mais aussi d'intégration sociale.

économique est souvent mal outillée pour comprendre des mécanismes de demande éducative conditionnée par des comportements sociétaux complexes. Le contexte ethnosociologique de l'Afrique subsaharienne peut en effet conduire à la production et à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes et spécifiques, Lange (2003). En particulier, dans de nombreux cas, les progrès de la scolarisation sont largement tributaires de l'organisation des sociétés rurales, notamment pendant les périodes de récoltes. Or, les écoles sont souvent organisées selon un calendrier rigide, aussi bien dans le déroulement de l'année scolaire (dates de rentrée, de congés, etc.) que dans l'organisation des journées d'école (Taylor et Mulhall, 2001 : 136) et ceci surtout pour les familles rurales et pauvres. Toutefois les comportements différents de demande d'éducation enregistrés entre les pays et entre les groupes sociaux dans un pays montrent que répondre à ce sujet de la faiblesse de la demande d'éducation ne conduit pas à une explication simple. La littérature existante montre combien les pratiques familiales en matière de scolarisation sont le produit complexe de facteurs multiples qui, outre la dimension financière, renvoie à la question des rapports entre famille et école (cf. chapitre M.F Lange).

### Les acteurs en question

Dans la stratégie de l'EPT, les agences internationales préconisent la mise en œuvre de stratégies d'alliances ou partenariats entre les gouvernements, le secteur privé marchand et le secteur privé non marchand ou société civile, qui regroupe les parents, les communautés, les ONG ainsi que les fondations (World Bank, 1999). La présence du secteur privé dans l'éducation présenterait l'avantage de respecter la liberté de choix, contrairement à une politique publique tutélaire qui imposerait ses propres normes. Cette approche implique deux principes dans l'accompagnement du financement de l'éducation :

- la décentralisation : qui doit répondre aux principes de subsidiarité, de sous-traitance et de ciblage. La subsidiarité consiste à limiter l'action de l'Etat là où le secteur privé, marchand et non marchand peut agir ;
- le principe d'autonomie : seule une action locale, au niveau des villages et des communautés, peut créer une dynamique de responsabilité partagée, une implication des bénéficiaires des politiques éducatives dans leur réalisation (intérêt des ONG et parents).

Les arguments employés en faveur de la décentralisation soulignent qu'elle contribuerait, en diminuant le contrôle et les rigidités des autorités administratives centrales, à abaisser les coûts de gestion, ceci dans un objectif de rationalisation des dépenses publiques, et permettrait la réorganisation administrative, les stratégies d'alliances et de ciblage des bénéficiaires en fonction de besoins objectifs<sup>13</sup>.

Il s'agit d'élargir le champ des acteurs à impliquer dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques déconcentrées. La prise en main par les acteurs (*empowerment*) est censée permettre l'expression des aspirations de la population, notamment à travers

<sup>13</sup> On peut noter, par exemple, la politique de contractualisation de la condition enseignante en vigueur aujourd'hui en Afrique subsaharienne décrite par ailleurs.

l'idée que les politiques sont impulsées par la société civile. Ceci devrait générer de nouveaux espaces de débat démocratique autour de la responsabilité financière des acteurs (*accountability*) et accroître la participation de la société civile. Par ailleurs, en laissant les Etats construire eux-mêmes leur stratégie de développement des systèmes éducatifs, la notion d'appropriation devrait permettre d'augmenter l'efficacité dans les politiques éducatives et de limiter les cas d'appropriation non démocratique du système éducatif.

Sur la base des travaux de R. Boyer (2001), repris par J. Bourdon (2002), on peut articuler les différentes modalités de partenariat entre les acteurs, qui débouchent sur quatre types de situation :

- l'organisation centralisée où l'Etat est le seul opérateur d'éducation ;
- l'initiative décentralisée avec implication des ONG et des opérateurs locaux. L'Etat devient seulement un émetteur de règles et de normes (programmes scolaires, diplômes) auprès des prestataires d'éducation ;
- l'organisation partagée où le marché émet des signaux de savoir-faire que les organisations éducatives doivent décliner en compétences. L'Etat, souvent représenté par l'administration locale, n'a plus pour fonction que de réduire les inégalités et les effets d'aubaine ;
- l'organisation marchande où le marché a la tâche de définir les politiques éducatives. La société civile est vue comme un client, un demandeur d'éducation.

La logique défendue par le rapport sur le développement dans le Monde de 2004 permet de s'éloigner des deux situations polaires que sont l'Etat et le marché. En cela, il semble important de ne plus opposer ces deux entités comme si la présence de l'une empêchait celle de l'autre dans l'action éducative. En introduisant, au-delà de cette opposition, les dimensions de la société civile et des organisations, la politique de l'ajustement devait se réconcilier, suivant R. Boyer, avec l'histoire économique et la diversité des configurations nationales. La forme préconisée serait une organisation éducative centrée sur la société civile où le rôle de l'Etat serait d'émettre des normes et des programmes sur le système éducatif, plutôt que de produire et financer la totalité du service d'éducation. En définitive, l'éducation serait vue comme décentralisée, pilotée localement par la société civile, dans un souci d'appropriation où l'éducation serait gérée en local « boucle directe », en opposition au schéma indirect passant par la maîtrise par l'Etat. Resterait cependant la question de la gestion des exclus, puisqu'il est évident que le schéma local ne résout nullement cette question. Ceci risque donc de poser à terme l'unicité du bien éducatif sous le poids de pressions centrifuges et contradictoires.

### L'indispensable financement par l'aide internationale

Selon les statistiques les plus récentes de l'ISU (tableau 3), le taux net de scolarisation du primaire pour l'Afrique subsaharienne serait des deux tiers. Si le taux s'améliore dans tous les cas, très rapidement pour certains, pour d'autres la simple poursuite des tendances récentes implique un horizon approximatif de réalisation de la scolarisation

universelle bien éloigné de l'échéance de 2015, à moins de maintenir un rythme de progression très soutenu. Au vu des faibles ressources nationales de ces pays, parvenir « en temps voulu » à l'objectif de l'EPT n'apparaît envisageable qu'avec une forte progression de l'aide internationale.

Tableau 3 – Evolution des taux nets de scolarisation pour quelques pays à faible scolarisation

Pays	1998/1999	2001/2002	2002/2003	Objectif
Afrique	60	64	67	
Burkina Faso	33	35	36	± 2050
Mali	38	44	44	± 2040
Niger	26	34	38	± 2030
Tanzanie	46	54	69	± 2015

Source : UIS-Unesco, <http://www.uis.unesco.org/>, accédé le 17/07/2005

Sur la bases des informations disponibles (OECD/DAC, 2005), et sous réserve de leur fiabilité, le volume de l'aide et des différentes formes de coopération technique, vers les pays de l'Afrique subsaharienne, serait avec un montant de trois milliards pour ce début de décennie d'environ le double, en volume, de ce qu'il était dix années auparavant. La part affectée à l'éducation est en moyenne, sur cinq ans, proche de 24 %, alors que cette part se situait autour de 20 % il y a dix ans. En termes de répartition géographique, l'Afrique subsaharienne reçoit environ le quart de l'effort d'aide affecté à l'éducation ; une évolution là aussi favorable, puisque ces chiffres étaient de 12 à 14 % en moyenne il y a dix ans. Tout en rappelant la difficulté de tels raisonnements, au vu de l'incertitude sur les données, les évolutions paraissent assez amples pour convenir d'une progression de l'aide à l'éducation spécialement vers l'Afrique subsaharienne, donc en logique avec la stratégie de l'EPT.

En 2003, l'aide internationale destinée à l'éducation de base en Afrique subsaharienne représentait près de 200 millions de dollars, contre moins de 50 au début de la décennie 1990. Sur le moyen terme, ces données de l'aide permettent donc à la fois de valider une plus nette orientation de l'aide internationale vers l'éducation de base et aussi un renforcement de cette aide vers l'Afrique subsaharienne. Pour les quatre pays de l'Afrique subsaharienne les plus éloignés actuellement de l'objectif d'EPT, la part de l'aide dédiée à l'enseignement primaire est en très nette augmentation, excepté le cas du Burkina Faso<sup>14</sup> (tableau 4).

<sup>14</sup> Cette situation s'explique tout autant, pour le Burkina Faso, par des choix nationaux favorisant plus les niveaux avancés que des opérations d'aide et de coopération internationale centrée sur Ouagadougou comme pôle régional pour les formations avancées.

Tableau 4 – Evolution de la part de l'aide internationale dédiée à l'enseignement primaire pour quelques pays subsahariens

	Burkina Faso %	Mali %	Niger %	Tanzanie %
1993-1995	23,8	5,6	4,7	13,0
2001-2003	17,0	42,7	27,6	25,1

Source : OECD/DAC (2005)

En utilisant ces données OECD/DAC, K. Michaelowa (2004) montre que par rapport à la moyenne actuelle de long terme, d'ici 2015, ce volume devrait croître entre 33 % et 100 % pour être cohérent avec les objectifs. Cette plage d'incertitude s'expliquerait par l'inefficacité relative de l'aide suivant les pays, ce qui évidemment renvoie à la variété de chaque pays et à des questions de gouvernance. Selon les spécialistes de la Banque mondiale qui ont tenté de chiffrer le nécessaire apport de l'aide pour la réalisation de l'EPT pays par pays (Mingat *et al.*, 2002), l'achèvement de l'EPT ne peut être dissocié d'inflexions structurelles fortes comme la mise en cause, déjà évoquée, de normes actuelles de rémunération des personnels enseignants...

## La délicate question du statut et du salaire des enseignants<sup>15</sup>

L'enjeu d'offrir une scolarité à un nombre croissant d'enfants sous des contraintes de financement va conduire à des évolutions structurelles. Si l'on suit les données de l'Unesco/Pôle de Dakar (2005), les membres de la CEDEAO (Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest) ont fait face à un accroissement des élèves du primaire de 53 % entre 1987 et 2001, et vont devoir faire face à un accroissement de 83 % entre 2001 et 2015 si l'on suppose satisfaits les objectifs de la perspective EPT. En laissant inchangée la taille des classes, ceci conduit à des besoins d'enseignants que n'a jamais connus l'Afrique dans son histoire (Amelewonou *et al.*, 2004). Or, selon les plus récentes statistiques (Unesco/Pôle de Dakar, 2005), la dépense salariale des enseignants affectés dans des classes primaires représente 75 % de la dépense pour cet ordre d'enseignement<sup>16</sup>. Cette contrainte financière est souvent amoindrie par l'introduction massive d'enseignants sur des statuts de vacataire. Au Niger, après 1998, près de 2 800 nouveaux maîtres ont été recrutés chaque année, comparés à un rythme de 520 entre 1990 et 1998 (PASEC, 2005a), recrutements

<sup>15</sup> Cf. chapitre N. Henaff.

<sup>16</sup> Avec un écart-type de 10, ceci au niveau d'une statistique brute et respectivement une moyenne de 78 % et un écart type de 8 en pondérant par la population scolaire de chaque pays.

essentiellement sur ces nouveaux statuts qui représentaient déjà en 2000 près de 50 % du corps enseignant du primaire. Si d'autres pays n'ont pas suivi une politique aussi volontariste (tableau 5), les autorités ont souvent laissé l'initiative du recrutement des nouveaux enseignants aux collectivités locales ou aux associations de parents (Solaux, 2003). Ainsi, pour le Mali, des données partielles pour 2003 indiquent que 72 % des enseignants, au niveau des premiers grades du primaire, seraient employés sur ces nouveaux statuts de contrats locaux ou de « maître des parents » (Bernard *et al.*, 2004 : 6).

Tableau 5 – Distribution des enseignants du primaire suivant le statut

Pays	Fonctionnaires. %	Contractuels ou vacataires	
		Emploi public (sous contrat avec l'Etat) %	Sous contrat de type privé (association de parents ou collectivité locale) %
Bénin (2002)	55	16	29
Burkina Faso (2001)	64	24	12
Cameroun (2002)	35	20	45
Congo (2003)	42	4	54
Côte d'Ivoire (2001)	87	0	13
Guinée (2000)	52	30	18
Mali (2000)	71	8	21
Niger (2000)	46	50	4
Sénégal (2003)	44	41	15
Tchad (2002)	32	-	68
Togo (2001)	35	30	35
Moyenne	51	20	29

Source : Bernard *et al.* (2004 : 5).

Ces politiques de recrutement des maîtres sous ces nouveaux statuts, à des niveaux de salaire plus faibles, possèdent assurément un considérable effet de levier sur la dépense éducative (tableau 6). Toutefois, ces nouveaux statuts de maîtres ne se développent pas avec la même intensité pour tous les pays. Des pays de l'Afrique francophone, comme le Niger et le Togo, recrutent l'ensemble des nouveaux enseignants sur ces statuts plus précaires, alors que d'autres pays, comme le Mali, continuent d'ouvrir des postes de titulaires pour compenser les départs des fonctionnaires. Même si l'information disponible est imparfaite sur ce sujet, en particulier du fait que l'on ne dispose pas des retours de données sur des initiatives locales, on perçoit déjà un éclatement quant aux normes de rémunération. Certains pays, à l'image

du Cameroun et du Mali, recrutent des contractuels payés uniquement 25 % du montant du salaire des titulaires, tandis que d'autres, comme le Burkina Faso, paraissent conserver une norme unique de rémunération en dépit des statuts d'embauche (sauf pour les contrats de type privé).

Tableau 6 – Salaire annuel des enseignants du primaire en rapport au PIB par tête

Pays	Fonctionnaires %	Contractuels ou vacataires	
		Emploi public (sous contrat avec l'Etat) %	Sous contrat de type privé (association de parents ou collectivité locale) %
Bénin (2002)	5,2	2,1	1,3
Burkina Faso (2002)	5,8	5,6	2,2
Cameroun (2002)	5,3	1,4	0,8
Congo (2003)	2,4	0,9	0,6
Côte d'Ivoire (2001)	4,8	-	-
Guinée (2000)	3,5	1,1	-
Mali (2000)	5,8	1,5	0,9
Niger (2000)	8,9	3,5	-
Sénégal (2003)	5,7	2,6	-
Tchad (2002)	8,2	-	2,3
Togo (2001)	6,4	3,3	1,3
Moyenne	5,6	2,4	1,3

Source : Bernard *et al.* (2004 : 7).

Le recrutement des enseignants non fonctionnaires conduit, selon les estimations de J.M. Bernard, B. Kouak Tiyab et K. Vianou (2004), à une augmentation du taux brut de scolarisation qui varie de +7 à +70 points de pourcentage selon les pays. Dans les pays où les progrès sont les plus sensibles, comme au Togo (+70 points), au Cameroun (+65), au Congo (+44) et au Bénin (+38), la présence de ces statuts alternatifs d'enseignants contribue sensiblement à accroître la couverture scolaire.

Mais, si ces nouveaux statuts tendent à réduire considérablement le poids des charges salariales des enseignants, cette situation peut entraîner des effets collatéraux, parmi lesquels une perte d'influence de la fonction enseignante qui peut induire, à terme, un désintérêt pour l'investissement éducatif des familles (Rasera, 2005b). Selon C.V. Quenum (2005), l'application des normes prévues dans l'initiative EPT conduirait à une grave détérioration de la situation des enseignants par rapport aux salariés du secteur formel qui ont le même niveau de qualification. Ainsi, la mise en œuvre des nouveaux critères de rémunération des enseignants dans les pays de l'UEMOA aura pour effet de dévaloriser la fonction enseignante par la diminution relative de leur

revenu, si elle ne s'inscrit pas dans un contexte global de la réforme parallèle des salaires dans le secteur formel. Citant le cas du Bénin, le même auteur souligne le développement des pratiques de cours particuliers payants obligatoires, organisés par les enseignants contractuels. Il est évident que ces cours génèrent une forme d'iniquité rendant plus délicat l'accès des pauvres au service éducatif ; toutefois si l'on teste sur les données PASEC, concernant le Mali, le Niger et le Togo, il n'apparaît pas de différences dans le comportement d'offre de cours entre les enseignants suivant le statut de fonctionnaire ou de contractuel.

Dans certains pays, même si le statut n'est pas modifié du tout au tout, des modifications se font dans la formation pédagogique initiale des maîtres. La fermeture des « Ecoles Normales », comme suite aux politiques d'ajustement, a été en Afrique francophone l'occasion de substituer à des formations de longue durée des formations courtes de quelques mois, voire de quelques semaines. Ainsi, au Mali, la formation se limite à trois mois de formation pédagogique (PASEC, 2005b) ; au Niger, seulement 45 jours sont prévus en théorie, mais la pratique semble en deçà de cette durée. A ceci s'est ajoutée une dérégulation des niveaux de formation générale requis, le niveau BEPC remplaçant le niveau du baccalauréat. A l'évidence se pose la question de l'impact qualitatif de ces nouveaux statuts sur la qualité des apprentissages. Des évaluations sont en cours et les résultats restent encore incomplets. Les premiers résultats des PASEC 2003 et 2004 ne montrent pas, pour le moins, une perte de qualité de l'apprentissage en présence de ces maîtres contractuels (Bourdon *et al.*, 2006 ; Vegas et de Laat, 2003). Toutefois, les problèmes techniques posés par ces évaluations sont nombreux, comme le biais structurel d'ancienneté pour ces maîtres contractuels qui possèdent donc moins de pratique<sup>17</sup> ; de même ces maîtres souvent embauchés à l'initiative des parents, le sont dans des zones de très forte croissance de la demande d'éducation, d'où des biais avec la composition sociale des familles.

Des travaux ont mis en évidence une plus grande influence des manuels scolaires et du matériel d'instruction par rapport aux salaires des enseignants ou à la taille des classes (Mingat et Suchaut, 2000). En analysant le système éducatif de cinq pays francophones<sup>18</sup> faisant partie de la CONFEMEN, K. Michaelowa (2001) a confirmé l'importance de la disponibilité de livres ou de l'accès aux médias et de la nécessaire relativité avec laquelle il faut traiter le « mythe » de la classe idéale de vingt élèves<sup>19</sup>. Les effets des autres facteurs, liés à l'offre scolaire sur les niveaux d'acquisition, restent limités selon les conclusions convergentes des enquêtes d'évaluation scolaires menées dans les pays en développement (Bourdon, 2005). Pour J.B. Rasera (2005b), ceci traduit surtout la faiblesse du modèle explicatif basé sur la supposition d'une fonction de production d'école. De toute évidence, les modes de gestion et de rémunération du corps enseignant vont constituer à l'avenir le levier principal, privilégié par les Gouvernements et les partenaires internationaux, pour réduire les dépenses éducatives.

<sup>17</sup> J.M. Bernard (1999) souligne le rôle important de l'ancienneté professionnelle du maître dans la qualité des apprentissages.

<sup>18</sup> Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Sénégal.

<sup>19</sup> Ainsi, avoir des classes de plus de quarante élèves ne diminuerait pas en soit la qualité du système éducatif.

## Conclusion

Les objectifs renouvelés de l'éducation primaire universelle ont nécessairement conduit à poser le problème des coûts et du financement de l'éducation. Le débat sur les leviers de commande possibles et les effets attendus permet sans aucun doute d'améliorer la connaissance sur les systèmes éducatifs et de le faire en prenant en compte les objectifs de qualité et de justice sociale. Toutefois, les cadrages et les contraintes recommandés font, pour rester dans le cercle des possibles du financement de l'éducation, que des changements profonds sont en cours. Les inflexions peuvent conduire à une interrogation forte sur la continuité du service éducatif offert, ce qui renvoie vers un travail considérable d'évaluation dont nous ne disposons encore que des prémisses.

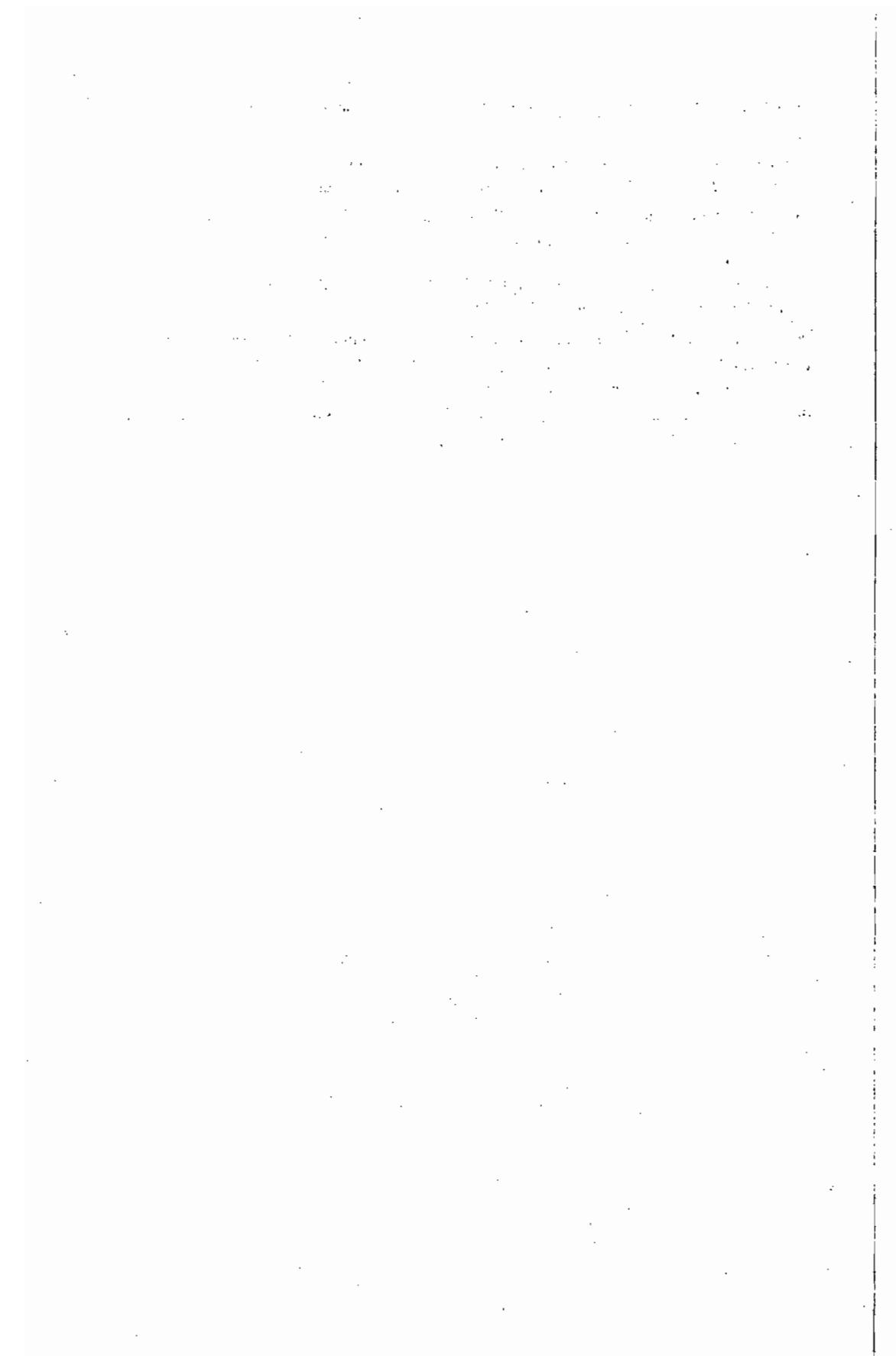
## Bibliographie

- Akkari A., 2002 - Banque mondiale et éducation : une pensée unique ? in *Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud*, Akkari A., Sultana R. et Gurtner J.L. (sous la direction de). Editions Transversales, Paris : 11-43.
- Altinok N., 2005 - *La Banque Mondiale et l'Éducation en Afrique Subsaharienne. Analyse normative du meilleur système éducatif*. document interne à l'IRÉDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Éducation), Dijon, Bourgogne.
- Amelewonou K., Brossard M. et Gacougnolle L., 2004 - *La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays de la CEDEAO, CEMAC et PALOP, Pôle de Dakar*.Coopération française/UNESCO, Dakar. [http://www.poledakar.org/article.php?id\\_article=112](http://www.poledakar.org/article.php?id_article=112) (accès le 11/05/2005).
- Banque mondiale, 2004 - *Rapport sur le développement dans le monde 2004 : mettre les services de base à la portée des pauvres*. Banque Mondiale, Washington D.C.
- Banque mondiale 2005 - *World Development Report 2006 : Equity and development*. Oxford University Press, New York.
- Barro R. et Lee J.W., 2000 - *Schooling Quality in a Cross Section of Countries*. National Bureau of Economic Research, Working Paper N° 7911, Cambridge, MA.
- Bernard J.M., Kouak Tiyab B. et Vianou K., 2004 - *Profils enseignants et qualité de l'éducation primaire en Afrique subsaharienne francophone: Bilan et perspectives de dix années de recherche du PASEC*, mimeo, PASEC/CONFEMEN, Dakar.
- Bernard J.-M., 1999 - *Les Enseignants du primaire dans Cinq Pays du Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN : Le Rôle du Maître dans le Processus d'Acquisition des Élèves*. Report for the Working Group on the Teaching Profession, ADEA, French Section, Paris.
- Bourdon J., 2002 - La Banque Mondiale et l'Éducation ou est-il plus simple de construire de grands barrages que de petites écoles ? *Economies et Sociétés*, N°3-4, Cahiers de l'ISMEA, France . 501-532.
- Bourdon J., 2005 - Les apports des études internationales pour évaluer l'efficacité de l'école dans les pays en développement. in *L'évaluation des systèmes éducatifs*, Baye A. et Demeuse M. (Eds.), De Boeck, Bruxelles : 73-93.
- Bourdon J., Frölich M. et Michaelowa K., 2006 - Broadening Access to Primary Education: Contract Teacher Programs and Their Impact on Education Outcomes in Africa an Econometric Evaluation for the Republic of Niger. In *Pro-Poor Growth: Issues, Policies, and Evidence*, Menkhoff L. (Ed.), Duncker & Humblot, Berlin (à paraître).
- Boyer R., 2001 - L'après-consensus de Washington. *L'année de la Régulation* n°5, Presses de Sciences Po, Paris : 13-94.
- Bruns B., Mingat A. et Rakotomalala R., 2003 - *Achieving Universal Primary Education by 2015 : A Chance for Every Child*. World Bank, Washington D.C.

- Cling J.P., Razafindrakoto M. et Roubaud F. (dir.) 2002 - *Les nouvelles stratégies internationales de lutte contre la pauvreté*. Economica, Paris.
- Cling J.P., Razafindrakoto M. et Roubaud F. (Eds), 2003 - *New International Poverty Reduction Strategies*. Routledge, London.
- Duret E., Kuepie M., Nordman C. et Roubaud F., 2005 - *La dimension économique de l'efficacité externe de l'éducation en Afrique de l'Ouest*. Communication au colloque Education en Afrique de l'Ouest : contraintes et opportunités, Cornell/CREA/INRA/Ministère de l'éducation du Sénégal, 01-02 novembre, Dakar. <http://www.saga.cornell.edu/saga/educconf/duret.pdf> (accès le 20/1/2006).
- Filmer D. et Pritchett L., 1998 - *Educational Attainment Profiles of the Poor (and Rich) : DHS Evidence from Around the World*. Working paper series N° 1980, World bank, Washington D.C.
- Hanushek E.A. and Kimko D., 2000 - Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, Vol. 90, N° 5 : 1184-1208.
- Henaff N., 2003 - Quels financements pour l'école en Afrique ? *Cahier d'études Africaines*, « Enseignements », Lange M.F. (Ed.), XLIII 1-2, N° 169-170 : 167-188.
- ISU (Institut de Statistique de l'Unesco), 2004 - *Recueil de données mondiales sur l'éducation 2004 - Statistiques comparées sur l'éducation dans le monde*. Montréal, 155 p.
- ISU (Institut de Statistique de l'Unesco), 2005 - *Base de données de l'ISU – Éducation* [http://portal.Unesco.org/uis/ev.php?URL\\_ID=5187&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201](http://portal.Unesco.org/uis/ev.php?URL_ID=5187&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201) (accès 9/06/2005).
- Lange M.F., 2003 - École et mondialisation : vers un nouvel ordre scolaire ? *Cahier d'études Africaines*, « Enseignements », Lange M.F. (Ed.), XLIII 1-2, N° 169-170 : 143-166.
- Lucas R., 1988 - On the mechanisms of economic development. *Journal of Monetary Economics*, N°22 : 13-42.
- Michaelowa K., 2001 - Primary Education Quality in Francophone Sub-Saharan Africa: Determinants of Learning Achievement and Efficiency Considerations. in *World Development*, Vol. 29, N° 10 : 1699-1716.
- Michaelowa K., 2004 - *Aid Effectiveness Reconsidered – Panel Data Evidence for the Education Sector*. HWWA Discussion Paper N° 264, Hamburgisches Welt-Wirtschafts-Archiv.
- Mingat A. et Suchaut B., 2000 - *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. De Boeck Université, Bruxelles, 308 p.
- Mingat A., Rakotomalala R. et Tan J.P., 2002 - *Achieving Education for All by 2015: Simulation Results for 33 African Countries*. Africa Region Human Development Working Papers, World Bank, Washington D.C.
- Mingat A. 2003 - *Analytical and Factual Elements for a Quality Policy for Primary Education in Sub-Saharan Africa in the Context of Education For All*. Communication à la Biennale de l'ADEA, Grand Baie, Maurice, 3-6 décembre. [http://www.adeanet.org/biennial2003/papers/3C\\_Mingat\\_FRE\\_final.pdf](http://www.adeanet.org/biennial2003/papers/3C_Mingat_FRE_final.pdf) (accès le 27/12/2005).

- Mingat A. et Tan J.P., 2003 - On the Mechanics of Progress in Primary Education. *Economics of Education Review*, Vol. 22, N° 5 : 455-467.
- Niang B.B., 2005 - *Les dépenses publiques d'éducation sont elles pro pauvres ? Analyse et Application au cas du Sénégal*. Communication au colloque Education en Afrique de l'Ouest : contraintes et opportunités, Cornell/CREA/INRA/Ministère de l'éducation du Sénégal, 01-02 novembre, Dakar.  
<http://www.saga.cornell.edu/saga/educconf/niang.pdf> (accès le 20/1/2006).
- OECD/DAC, 2005 - International Development Statistics Databank, [www.oecd.org/dac/stats/idsonline](http://www.oecd.org/dac/stats/idsonline) (accès le 20/07/2005).
- PASEC, 2003 - *Le Programme de formation initiale des maîtres et la double vacation en Guinée*. CONFEMEN, Dakar.
- PASEC, 2004 - *Recrutement et formation des enseignants du premier degré au Togo: Quelles priorités ?* CONFEMEN, Dakar.
- PASEC, 2005a - *Les enseignants contractuels et la qualité de l'enseignement de base I au Niger : Quel bilan ?* CONFEMEN, Dakar.
- PASEC, 2005b - *Impact du statut enseignant sur les acquisitions dans le premier cycle l'enseignement fondamental public au Mali*. CONFEMEN, Dakar.
- Pôle de Dakar, 2005 - *EPT 2005 : repères pour l'action*. UNESCO-Pôle de Dakar, Dakar, 300 p.
- Pritchett L., 2001 - Where Has All The Education Gone ? *World Bank Economic Review*, Vol. 15, N° 3, World Bank, Washington : 367-391.
- Quenum C.V., 2005 - *Analyse critique des normes EFA-FT de production de service éducatif dans l'enseignement primaire des pays de l'UEMOA*. Communication au colloque Education en Afrique de l'Ouest : contraintes et opportunités; Cornell/CREA/INRA/Ministère de l'éducation du Sénégal, 01-02 novembre, Dakar. <http://www.saga.cornell.edu/saga/educconf/quenum.pdf> (accès le 20/1/2006).
- Rasera J.B. et Noumon C.R., 2005 - *Le financement dans les systèmes éducatifs d'Afrique subsaharienne*. ADEA, CODESRIA, Dakar, 200 p.
- Rasera J.B., 2005 - L'éducation en Afrique Subsaharienne : les indicateurs d'efficience et leur utilisation politique. *Revue Tiers Monde*, XLVI, N° 187, Avril-Juin : 407-426.
- Solaux G., 2003 - *La privatisation des systèmes éducatifs d'Afrique sub-saharienne par la gestion des personnels*. Document interne à l'IRÉDU (Institut de Recherche sur l'Economie de l'Education), Dijon, Bourgogne.
- Spence A.M., 1973 - Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, Vol. 87, 3 : 355-74.
- Taylor, P. et Abigail M., 2001 - Linking learning environments through agricultural experience – enhancing the learning process in rural primary schools. *International Journal of Educational Development*, N°21 : 135-148.
- Thurow L.C., 1972 - Education and economic equality. *The Public Interest*, N° 28 : 66-81.

- UIS/Unesco, 2005 - *Global Education Digest 2005. Comparing Education Statistics Across the World*. Unesco Institute for Statistics, Montréal, 157 p.
- Vegas E. et de Laat J., 2003 - *Do Differences in Teacher Contracts Affect Student Performance ? Evidence from Togo*. Working Paper N° 26955, The World Bank [http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDS\\_IBank\\_Servlet?pcont=details&eid=000160016\\_20031024103517](http://www-wds.worldbank.org/servlet/WDS_IBank_Servlet?pcont=details&eid=000160016_20031024103517) (accès le 27/12/2005).
- World Bank, 1999 - *Education sector strategy*. World Bank, Washington D.C., 80 p.
- World Bank, 2001 - *World Bank Development Report 2000/2001. Attacking Poverty*. Oxford University Press, Oxford, 336 p.
- World Bank, 2002 - *Achieving Education For All By 2015, Simulations Results For 47 Low- Income Countries*. World Bank, Washington D.C.



# Quelles politiques éducatives pour quelle éducation dans les pays pauvres<sup>1</sup> ?

**Jean-Yves Martin**

Le piétinement de l'Education Pour Tous (EPT) dans les pays pauvres amène à s'interroger sur la nature des politiques éducatives qui sont menées dans ce cadre. Alors que les pays du Nord, et en particulier ceux de l'OCDE, s'efforcent de « définir des politiques d'éducation qui facilitent la formation dès le plus jeune âge et tout au long de la vie pour tous les citoyens » (OCDE, 2001), avec comme perspective l'économie du savoir, les pays du Sud en sont encore à rechercher les clefs de l'Education Pour Tous, cœur de leurs politiques pour sortir de la pauvreté. Certes, tout n'est pas harmonieux dans les pays du Nord, où se font jour des préoccupations concernant l'efficacité réelle de leurs systèmes scolaires. Ces derniers enregistrent des sorties précoces et une frange d'illettrisme. Une offre éducative existe cependant pour toutes les catégories d'âge et la jeune génération y est entièrement scolarisée, y compris dans l'enseignement secondaire. Au Sud, en revanche, même si les situations sont très diverses, l'analphabétisme des adultes reste très important et la scolarisation primaire est encore loin d'être généralisée, particulièrement dans l'Afrique subsaharienne où, comme la pauvreté en général, le déficit éducatif se concentre. Des politiques éducatives qui visent l'universalisation de l'éducation y sont pourtant menées depuis un demi-siècle, et ces politiques ont connu un renforcement depuis une quinzaine d'années avec l'EPT. Par-delà la faiblesse des résultats de ces politiques en regard des objectifs visés, il est important d'essayer d'identifier les raisons de leurs insuffisances objectives pour, en dernière analyse, questionner leur pertinence.

---

<sup>1</sup> Le noyau central des pays pauvres est constitué par les pays les moins avancés (PMA). Le nombre de pays désignés comme tels par les Nations unies s'élevait en 2004 à 49. La catégorie des PMA repose sur les critères suivants : ne pas compter plus de 75 millions d'habitants, ne disposer que d'un bas revenu national (moins de 750 \$ par habitant), d'un faible niveau de développement du capital humain (indicateurs de santé, de nutrition et de scolarisation) et d'une économie vulnérable. Le nombre des pays africains classés dans les PMA est de 33, soit 67 % de l'ensemble.

Après un examen synthétique du bilan de l'EPT réalisé en 2000 au Forum de Dakar et l'évocation du bilan intermédiaire, nous allons examiner différents aspects de ces politiques pour essayer de mettre au jour l'origine de la capacité problématique des Etats des pays concernés à construire des politiques susceptibles d'infléchir le cours des systèmes éducatifs et les rapports école-société. Nous analyserons ensuite les caractéristiques des politiques actuelles quant à leurs modalités de mise en œuvre et aux contenus transmis. Nous aborderons enfin la question des finalités de l'éducation et les implications pour les politiques d'aide.

## Le bilan de Dakar

On retient toujours l'année 1990 comme date de lancement de la politique de l'EPT. Il est vrai que c'est cette année-là que s'est tenue, à Jomtien, la première Conférence mondiale sur l'Éducation Pour Tous, à l'initiative de l'Unesco, l'Unicef, la Banque mondiale et le PNUD. C'est pourtant bien avant que le mouvement avait été lancé. Dès le début des années 1960 se sont tenues trois conférences continentales des pays du tiers-monde : à Karachi pour l'Asie, Santiago pour l'Amérique latine et Addis-Abeba pour l'Afrique. Elles se sont fixées la scolarisation universelle comme but à atteindre et, de fait, des progrès considérables ont été accomplis dans les vingt années qui ont suivi. Un important recul est cependant enregistré au tournant des années 1980, particulièrement en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne, marquant ainsi un premier palier dans la montée vers l'éducation généralisée. Pour que l'école ne soit pas sacrifiée en période de récession et d'ajustement de l'économie, une relance de l'action éducative est effectuée par trois autres conférences continentales, organisées cette fois par l'Unesco, à Mexico en 1979, Harare en 1982 et Bangkok en 1985, qui réaffirment « la nécessité d'assurer d'urgence la généralisation de l'éducation de base dans leurs régions respectives, par le biais de l'enseignement primaire chez les enfants et de l'alphabétisation fonctionnelle chez les jeunes et les adultes » (Ahmed et Carron, 1989 : 613). Le relais de ces trois conférences est donc pris en 1990, à Jomtien, par les grandes agences internationales – les ONG internationales y ont pris une part active – pour accélérer le mouvement et fixer à l'usage des gouvernements et des organisations un calendrier des phases de l'action à déployer pour parvenir à la généralisation de l'enseignement en l'an 2000.

Le bilan réalisé à Dakar lors du Forum mondial sur l'éducation (Unesco, 2000) montre que la progression depuis Jomtien a été significative, mais que les résultats sont très inégaux selon les pays et les régions, et surtout pas à la mesure des espérances conçues dix ans auparavant. Il est ainsi noté que dans le monde les effectifs de l'enseignement primaire depuis 1990 ont augmenté d'environ 82 millions, que le nombre des filles scolarisées en 1998 est supérieur de 44 millions, que les pays en développement ont atteint des taux nets de scolarisation supérieurs à 80 %, que les taux d'abandon et de redoublement ont diminué. Si l'on souligne bien que la scolarisation est sur une pente ascendante, on note aussi que les sommets sont bien lointains. Ce sont en effet plus de 800 millions d'enfants âgés de moins de six ans qui ne bénéficient pas d'une éducation

pré-scolaire, plus de 100 millions d'enfants, dont 60 % de filles, qui n'ont pas accès à l'enseignement primaire, et au moins 880 millions d'adultes, dont une majorité de femmes, qui sont analphabètes. L'ampleur du champ qui reste à couvrir a conduit à la définition de perspectives plus réalistes qu'à Jomtien, et l'échéance de la réalisation de l'EPT est reculée à 2015.

Le bilan de Dakar souligne aussi que les moyennes mondiales, en progression, disent peu de choses sur la nature et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et cachent de très grandes disparités régionales. C'est en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne que les progrès ont été les plus difficiles à réaliser. Pour l'Afrique subsaharienne il est remarqué que seuls dix pays ont atteint l'enseignement primaire universel, et que si les taux de scolarisation ont augmenté dans beaucoup de pays, il n'a pas été possible de répondre à la croissance démographique et à la migration rurale vers les villes. Pour l'ensemble de cette région la scolarisation nette des filles est passée de 41 % à 48 % et celle des garçons de 47 % à 56 %. Les progrès les plus remarquables sont à porter au crédit de l'Afrique de l'Est (sauf la Somalie) où le taux pour les filles est passé de 32 % à 50 % et celui des garçons de 33 % à 60 %, et de l'Afrique australe qui enregistre 76 % pour les filles (plus 23 %) et 58 % pour les garçons (plus 16 %)<sup>2</sup>. L'Afrique de l'Ouest en est à 40 % pour les filles et 50 % pour les garçons, l'Afrique centrale à 50 % et 60 % respectivement. D'une manière plus générale, il est souligné que sur les 41 millions d'enfants d'âge scolaire qui ne sont pas scolarisés, 57 % sont de sexe féminin (Unesco, 2000 : 25).

Ce bilan de Dakar insiste enfin sur les insuffisances, les manques et les lacunes dont souffrent les politiques éducatives menées dans les pays en développement, désignant ainsi les besoins politiques, sociaux, institutionnels et matériels auxquels il conviendrait de répondre pour rendre ces politiques plus efficaces. Le diagnostic est réservé – il fait état d'avancées sensibles, mais modestes – et incite à la circonspection dans les projections. Il signale que « de nombreux pays éprouvent encore des difficultés à définir le sens, l'objet et le contenu de l'éducation de base dans le contexte d'un monde en évolution rapide, ainsi qu'à mesurer les résultats et acquis de l'apprentissage » (Unesco, 2000 : 13). En dépit de l'aggravation des disparités éducatives entre les pays et à l'intérieur de chacun, nombre de gouvernements ont « concentré leurs efforts sur ceux qu'il était facile d'atteindre et ont négligé ceux qui étaient exclus de l'éducation de base pour des raisons sociales, économiques ou géographiques » (Unesco, 2000 : 13). L'Asie du Sud et l'Afrique subsaharienne « se heurtent de toute évidence à des difficultés bien plus grandes que les moyennes mondiales ne le laissent deviner et il faudra leur accorder une attention particulière... » (Unesco, 2000 : 13). L'EPT n'est pas encore un concept suffisamment intégrateur des politiques des gouvernements nationaux et des organismes de financement. Il doit englober « non seulement l'enseignement scolaire formel mais aussi l'éducation de la petite enfance et les programmes d'alphabétisation et d'acquisition des savoir-faire utiles dans la vie courante », et il doit aussi « faire appel à des approches aussi bien

<sup>2</sup> Les auteurs du rapport Unesco 2000 soulignent à propos de cette inversion : « Le fait que, dans cette région, les garçons aient un taux de scolarisation plus faible s'explique par les différences de coûts d'opportunité dans les pays où les industries minières recrutent surtout une main-d'œuvre masculine sans instruction. »

formelles que non-formelles » (Unesco, 2000 : 14) pour prendre en compte les besoins des plus pauvres et des plus défavorisés qui sont délaissés. Incitant les Etats à mettre à la disposition de l'EPT « des moyens adéquats, équitables et durables » (Unesco, 2000 : 14), et à offrir « une éducation de base gratuite et de qualité (Unesco, 2000 : 14), le bilan de Dakar aborde aussi les effets négatifs de l'environnement macro-économique. Il déplore prudemment que « les programmes de stabilisation ne parviennent pas toujours à protéger les budgets de l'éducation... » (Unesco, 2000 : 14). Il insiste plus durement sur le fait que « les efforts d'allègement de la dette des pays les plus pauvres demeurent insuffisants : on concède trop peu, trop tard, à un nombre trop restreint de pays » et que dans les années 1990 « le total de l'aide au développement a dans l'ensemble baissé » (Unesco, 2000 : 14). Au niveau des pays, il souligne que « l'insuffisance des capacités institutionnelles et la faiblesse des processus politiques empêchent encore nombre de gouvernements de satisfaire aux priorités de leurs citoyens... », et que « la mondialisation comporte le risque de voir émerger un marché du savoir qui exclut les pauvres et les défavorisés ». Il évoque enfin « les conséquences effroyables du VIH/Sida sur la demande, l'offre et la qualité de l'éducation, notamment en Afrique subsaharienne » (Unesco, 2000 : 14), ainsi que l'augmentation notable des tensions, conflits et guerres qui peuvent conduire à la destruction des systèmes éducatifs comme c'est le cas au Liberia, en Sierra Leone ou en Somalie, et comme ce le fut au Cambodge.

Le bilan réalisé à Dakar fait ainsi l'état de la faiblesse globale des résultats obtenus par la politique de l'EPT dans les pays sous-scolarisés, même si un léger mieux est identifiable depuis dix ans<sup>3</sup>. Il commence aussi à en donner les raisons en mettant l'accent sur les conditions internationales et nationales – défavorables – de mise en œuvre des politiques éducatives. On peut prolonger le raisonnement en posant la question de l'autonomie non seulement de la mise en œuvre mais également, plus en amont, de la définition de ces politiques.

<sup>3</sup> Le Rapport mondial de suivi de l'EPT 2005 note ceci : « Le développement de la scolarisation entraîne une lente réduction du nombre des enfants en âge de fréquenter l'école primaire qui ne sont pas scolarisés, ce nombre étant passé de 106,9 millions en 1998 à 103,5 millions en 2001 – à un rythme qui ne semble pas suffisant pour permettre de réaliser l'Education Primaire Universelle d'ici à 2015... Les filles représentent 57 % de ce groupe... Les pays ayant un indice de parité entre les sexes inférieur à 0,90 se trouvent en Afrique subsaharienne, dans les Etats arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest... Les dépenses publiques d'éducation représentent une part plus importante du PIB dans les pays qui ont déjà atteint l'EPT (5,2 % en Amérique du Nord et en Europe occidentale) que dans les pays les plus pauvres qui ne l'ont pas atteinte (3,3 % en Afrique subsaharienne et 3,9 % en Asie de l'Est et dans le Pacifique)... Un enfant d'Afrique subsaharienne peut compter en moyenne sur 5 à 6 années de moins de scolarité primaire et secondaire qu'un enfant d'Europe occidentale ou des Amériques... L'indice du développement éducatif (IDE), qui intègre EPU, genre, alphabétisation et qualité, montre que le dénuement éducatif massif continue d'être concentré en Afrique subsaharienne, dans certains Etats arabes et en Asie du Sud et de l'Ouest » (pp.23-24).

## L'autonomie des politiques éducatives

En dépit du caractère utopique de sa formulation initiale, le fait que l'échéance définie à Jomtien de la scolarisation généralisée ait dû être différée de quinze ans signale à l'évidence l'incapacité des Etats à faire progresser de manière plus efficace l'évolution de leur système éducatif. Différentes raisons historiques, politiques, sociologiques et économiques peuvent l'expliquer. Toutes ces raisons concourent à entraver justement la mise en place d'une condition primordiale d'une plus grande efficacité des politiques éducatives, leur autonomie.

Dans beaucoup de pays pauvres, l'origine des systèmes éducatifs actuels ne s'enracine ni dans leur histoire propre ni dans leur construction culturelle spécifique. Ce sont des systèmes totalement importés dans leurs structures comme dans leurs finalités par les différents colonisateurs. Doit-on rappeler que près de 90 % des 54 pays de la Zone de Solidarité Prioritaire de la France<sup>4</sup> sont des pays qui ont été colonisés par les puissances occidentales dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle et dont la langue d'enseignement est le plus souvent celle de l'ancien colonisateur ? De plus, et ceci vaut particulièrement pour l'Afrique subsaharienne, non seulement les pays ont été colonisés mais dans beaucoup de cas ils n'existaient pas en tant que tels et ne sont nés que de l'arbitraire des découpages coloniaux.

Les économistes lient généralement la construction des systèmes éducatifs dans les pays occidentaux « aux besoins d'une phase d'expansion du capitalisme industriel qui nécessite la salarisation massive, à vie et intergénérationnelle, de la population... L'institution scolaire devient alors l'instrument socialisé d'intégration de la population dans le salariat hiérarchisé... Se construisent alors des systèmes scolaires... Seule une fraction, tronquée, de ces systèmes est implantée dans les aires impériales subordonnées aux capitalismes occidentaux » (CERED-Forum, 2002 : 5-6). Par absence de choix et de moyens, et sous influence, le système introduit de l'extérieur est adopté par la quasi totalité des pays accédant à l'indépendance dans la quinzaine d'années qui suit la fin de la seconde guerre mondiale. La Guinée et le Mali ont voulu frayer des voies éducatives autonomes en reconstruisant les cursus et en s'appuyant sur les langues du pays, mais leur entreprise a échoué. Seuls les pays qui avaient acquis leur indépendance par la guerre, comme le Vietnam en 1954 et l'Algérie en 1962, ont pu construire un système éducatif proprement national. Si la vietnamisation du premier a conduit, du fait d'une relative homogénéité culturelle de la société, à ce qui est considéré comme une très grande réussite, l'arabisation du second s'est heurtée à l'opposition d'une forte minorité de langue berbère, sans compter les tiraillements de la société entre l'Orient et l'Occident.

On a souvent glosé sur l'inadaptation des systèmes éducatifs dans les pays anciennement colonisés, et particulièrement en Afrique, en oubliant les responsabilités historiques dans leur création, et en œuvrant peu pour aider à renforcer les capacités

<sup>4</sup> Pays de la ZSP au 14 février 2002.

des pays concernés à les adapter à leurs besoins propres. L'existence d'Etats disposant d'une autorité légitime et s'appuyant sur des appareils efficaces est pourtant nécessaire pour définir, conduire et faire évoluer les politiques éducatives. Seul un Etat constitué peut mener une véritable décentralisation et une diversification qui sont les conditions de base de l'adaptation et donc de la progression d'un système éducatif. On note également que la réussite de politiques d'alphabétisation des adultes est liée à la volonté et à la capacité des Etats de les mettre en œuvre (Ahmed et Carron, 1989 ; Unesco, 2000). Certes les pouvoirs en place et les élites nationales ont une grande responsabilité dans les déficiences du fonctionnement des systèmes éducatifs, mais l'environnement international est tel que l'on assiste à un processus inexorable d'affaiblissement des Etats dans les pays pauvres. Les organisations internationales, les organisations intergouvernementales, les anciennes puissances coloniales et les organisations dites de la société civile, sans parler du drainage des élites par les puissances extérieures, sont les opérateurs de cet affaiblissement. Celui-ci prend la forme d'un mouvement de dessaisissement des Etats de leur autorité, et en particulier sur les politiques éducatives. Ce sont en effet une multitude d'acteurs, plus ou moins influents, qui se saisissent de la chose publique dans les pays pauvres. Les Etats sont contraints de l'extérieur, sous l'emprise du « nouvel ordre éducatif international » (Laval et Weber, 2002) dont les architectes sont l'émanation des puissances économiques et politiques occidentales qui les inspirent : l'OMC, la Banque mondiale, l'Union européenne et l'OCDE. Ces organisations ont un rôle déterminant sur l'évolution des politiques éducatives par le type de régulation qu'elles exercent sur les échanges internationaux, par leurs capacités conjointes d'expertise et de financement et par le modèle d'éducation qu'elles diffusent. S'y ajoutent plus globalement l'émergence et l'importance prise par la notion de « gouvernance », issue du monde de l'entreprise, qui tend à se substituer à celle de « gouvernement ». Sous l'argument de mauvais usage du pouvoir d'Etat et de défaut de démocratie, les Etats des pays pauvres, sans discrimination de leur attitude réelle en matière de captation du système politique et de son efficacité au profit d'intérêts particuliers, sont encadrés et démunis de leur autorité au profit d'une société civile dont on force l'émergence. Ainsi les ONG internationales et nationales – ces dernières étant souvent des filiales des premières – prennent une place de plus en plus importante dans l'action éducative au profit des pauvres en pratiquant, sous caution internationale, des stratégies de contournement intérieur des gouvernements. L'histoire récente du Cambodge fournit un exemple caricatural de cette évolution où les agences internationales détiennent les vrais pouvoirs dans la reconstruction du système éducatif et où les ONG internationales pullulent (Pich Sophoan, 1997).

Enfin, comme le souligne leur appellation, les pays pauvres sont démunis économiquement. Ils sont dépendants, endettés et insuffisamment aidés, et ils n'ont donc pas les moyens de leur politique éducative. Vivant principalement de l'agriculture, ils sont pris dans la détérioration apparemment irréversible des termes de l'échange des produits primaires, ce qui fait que non seulement ils sont pauvres, mais ils s'appauvrissent. La CNUCED l'a rappelé récemment : « En 1999, le PIB moyen par habitant des PMA exportant des produits primaires non pétroliers était plus faible qu'en 1970, à prix constants » (CNUCED, 2002 : 16). Le salariat n'existe véritablement qu'en milieu urbain, et porté davantage par les services – publics et privés – que par l'industrie. Et

pourtant les systèmes scolaires, conformément à l'héritage originel, continuent à former et sélectionner pour le travail salarié urbain. Ces pays ont également été soumis par le FMI aux programmes d'ajustement structurel dont l'un des aspects comportait une réduction des dépenses publiques dans les secteurs sociaux, dont l'éducation. Dans beaucoup de pays, ces programmes ont eu pour effet de freiner, voire de faire régresser, la scolarisation (Henaff *et al.*, 2002). Par ailleurs, les initiatives d'allègement de la dette, comme l'initiative dite PPTÉ (Pays Pauvres et Très Endettés), non seulement ne concernent qu'une fraction de la dette totale, mais de plus subordonnent cette remise à une réorientation ciblée des sommes dégagées. Elles doivent être mobilisées dans le cadre de stratégies de lutte contre la pauvreté et sous surveillance des bailleurs de fonds (Wilks et Léfrançois, 2002) et de représentants de la société civile.

Quand on parle d'éducation et de système éducatif, on renvoie essentiellement à l'institution scolaire, et le poids des contraintes qui pèsent sur les politiques éducatives des pays pauvres est donc trop lourd pour permettre aux Etats de jouer pleinement ce qui devrait être leur premier rôle, celui d'être instituant. Quelles sont en effet leurs marges de manœuvre pour des décisions éducatives endogènes ? Elles ne pourraient concerner, dans l'objectif d'amélioration de la qualité, que ce qui a trait à l'amélioration de la gestion physique, technique et financière des systèmes. Il est ainsi suggéré aux Etats de se concentrer sur le niveau de recrutement des maîtres (respectivement pas trop élevé et pas trop rémunérés, et la pression va donc dans le sens d'une réduction du niveau de formation initiale des enseignants et du niveau des salaires<sup>5</sup>), le mode de groupement des élèves (pas moins de 40 ou 50 par classe), les bâtiments scolaires (ne pas y investir des sommes importantes), les manuels (surtout lecture/grammaire), la pré-scolarisation (pas de nécessité et pas sur fonds publics), les cantines scolaires (à créer avec mesure), les activités d'inspection (à redéfinir). Plus globalement, il leur est fait part de la « nécessité d'une véritable gestion pédagogique et d'un suivi instrumenté du fonctionnement effectif de l'école dans chacun des contextes nationaux » (Mingat et Suchaut, 2000 : 273). Dans cette perspective, il est ainsi davantage question de trouver des modes plus efficaces de gestion de flux d'élèves que de rechercher une plus grande proximité de l'école avec les environnements culturels et sociaux qu'elle aborde. La question de la pertinence des politiques éducatives n'est pas posée.

<sup>5</sup> Dans beaucoup de pays en développement, la rémunération des enseignants est trop faible pour permettre un niveau de vie décent. Or, les enseignants sont l'élément qui exerce l'influence la plus déterminante sur l'apprentissage (Unesco, 2004 : 120-126).

## La pertinence des politiques éducatives

La lenteur de la progression de l'école dans les pays pauvres depuis des décennies et l'existence contemporaine de millions d'enfants non scolarisés et de centaines de millions d'adultes analphabètes sont bien les symptômes d'une inadéquation fondamentale des politiques éducatives qui y sont conduites. L'ampleur des retards et des insuffisances qui ont été diagnostiqués est le signe que la dialectique de l'offre et de la demande scolaires ne fonctionne pas bien du fait de cette inadéquation. La question de la pertinence des politiques doit donc être examinée, et cette question est d'autant plus stratégique que l'absence d'autonomie accroît les risques de défaut de pertinence. Cette dernière ne tient pas seulement aux contenus des politiques éducatives mais aussi au cadre général, politique, économique et idéologique, dans lequel elles sont menées. Ce ne sont donc pas seulement le rapport maître-élèves, la langue d'enseignement, les programmes et l'organisation pédagogique qui sont à questionner, mais plus globalement le rapport Etat-école-sociétés et les compatibilités qu'implique ce rapport pour que l'école soit instituée.

Les politiques scolaires coloniales ont été essentiellement fonctionnelles. En implantant leurs systèmes scolaires dans les pays pauvres, les colonisateurs avaient comme objectif principal de transformer les rapports économiques et sociaux afin de disposer d'une catégorie d'intermédiaires de leur entreprise de domination et de mise en valeur, et de donner une assise sociale à leur pouvoir. L'offre scolaire coloniale et le devenir urbain, laïc et salarial qu'elle proposait, présentaient des dimensions totalement antinomiques avec le mode de vie et la représentation du monde des sociétés colonisées. Cette incompatibilité ne pouvait être dépassée que par des actions de forçage politique et culturel induisant des processus d'accommodation et d'assimilation des sociétés dominées. « L'institution de l'école, c'est-à-dire son acceptation et son intégration, ne pouvait s'opérer qu'au prix d'une modification fondamentale du mode de reproduction de ces sociétés, autrement dit de transformation en profondeur de leur vision du monde, de leurs croyances et de leurs pratiques » (Henaff *et al.*, 2002 : 46). La progression difficile et inégale de l'éducation pour tous selon les pays et les régions souligne la permanence de ces dimensions d'incompatibilité historique. L'offre scolaire contemporaine, non réformée après les indépendances et renforcée dans sa nature exogène par l'encadrement international, garde le même caractère d'imposition d'un corps unitaire d'éducation dont on n'a pas recherché la compatibilité avec les sociétés diverses dans lesquelles on veut généraliser l'école. L'intégration nationale des différents groupes sociaux rassemblés dans chaque pays par l'artifice des découpages coloniaux n'est pas encore réalisée, et il faut la poursuivre. Le premier élément de non pertinence des politiques éducatives est donc la dimension d'imposition politique d'un modèle scolaire « étranger » et non adaptatif qui les caractérise.

Pour que naisse et s'enrichisse une demande scolaire il faut souvent que se modifie le cadre politique global de cette demande. Il arrive bien entendu que des Etats ne soient pas encore à même de présenter une offre scolaire physique à l'ensemble des

populations de leur territoire national. Il arrive aussi qu'une offre scolaire proposée soit refusée dans un certain cadre politique, et qu'elle soit de la même manière non seulement acceptée mais même revendiquée quand ce cadre politique en vient à se transformer. Cela a été le cas au Mali en 1990 à la fin de la dictature militaire (Lange et Diarra, 1999) et au Cameroun à partir de 1996 après l'instauration du multipartisme (Henaff et Martin, 2001a), l'ouverture politique déclenchant une libération spectaculaire de la demande scolaire au sein de groupes sociaux très rétifs jusque-là. La possibilité d'une expression politique diversifiée dans le cadre national fait naître ainsi des stratégies sociales dont la scolarisation devient partie prenante. Le fait que ce soit des éléments *a priori* non scolaires, mais englobant et dépassant l'école, qui provoquent ces mouvements, incite plus à parler, non de demande scolaire, mais de demande sociale d'éducation, laquelle est le produit d'un ensemble de facteurs scolaires, économiques, sociaux, démographiques, politiques, religieux, culturels, y compris les relations de genre (Pilon *et al.*, 2001).

L'attitude des familles vis-à-vis de la scolarisation peut ainsi être très diverse selon les différentes configurations de ces éléments, mais ce qui valait du temps de la colonisation pour l'adhésion à l'école des groupes non scolarisés le reste aujourd'hui dans les pays indépendants. Les groupes qui ont commencé et qui continuent à scolariser leurs enfants l'ont fait parce que la scolarisation a été assimilée « non seulement comme une possibilité, mais aussi à une condition, de gagner un capital social et économique » (Gérard, 2001 : 70). En retenant la même idée, on peut dire que l'EPT ne se généralise pas parce que la mise à l'école des enfants ou l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les adultes ne représente pas de manière suffisante, dans les zones de sous-scolarisation, la possibilité ou la condition d'un gain de capital social, économique et culturel. L'école, dans son dispositif national unitaire et non adaptatif et dans son organisation qui sépare les enfants des parents pour les livrer à des apprentissages étrangers, et pour les voir ensuite s'éloigner dans tous les sens du terme, peut même être vue comme pouvant porter atteinte au capital existant. Ceci représente la seconde dimension de non-pertinence des politiques éducatives, à savoir la rigidité et la non-prise en compte de la diversité des besoins, des représentations et des modes de vie des sociétés dont elles visent la transformation. Ces politiques exigent que les sociétés se plient, s'assimilent, s'adaptent, tout en ne pratiquant elles-mêmes aucune accommodation.

Il est pourtant signalé depuis longtemps que l'une des clefs du développement de l'Education Pour Tous est celle de la diversification de l'offre. De plus, « l'offre scolaire doit être d'autant plus évolutive et différenciée que l'école n'est ni généralisée ni instituée » (Henaff *et al.*, 2002 : 74). Cette diversification comporte plusieurs degrés qui réfèrent au niveau d'interactivité entre l'école et les sociétés. Le degré zéro d'interactivité, à savoir une école uniforme qui « enferme les pays et les apprenants dans des programmes éducatifs trop structurés ou des dispositions trop rigides concernant, par exemple, la durée des études primaires ou le nombre d'heures de cours nécessaires à l'alphabétisation » (Ahmed et Carron, 1989 : 617), reste encore trop la règle. Un degré plus élevé de diversification est celui qui manifeste une interactivité politique et administrative. Il s'agit de tenir compte non seulement de l'éloignement de la capitale et des structures régionales pour déléguer des responsabilités de gestion décentralisée mais aussi de la liberté de choisir, adopter ou même de créer un type

d'école particulier, qu'il soit public, privé ou communautaire, plutôt que de se le voir imposer. Il s'agit aussi de ne pas considérer les écoles « spontanées » comme des écoles clandestines qu'il faut éradiquer. Un autre degré est celui de l'interactivité économique. Elle permet de toucher les fractions les plus défavorisées de la société en instaurant non seulement la gratuité totale en supprimant les coûts directs et indirects de la scolarisation, mais aussi en créant des programmes d'alimentation scolaire. Il peut s'agir aussi dans ce cas d'adapter les horaires et le calendrier scolaire aux impératifs du mode de production – le plus souvent agricole – des sociétés concernées. Le degré le plus élaboré de diversification est celui de l'interactivité pédagogique et culturelle. Il s'agit dans ce cas d'assouplir, adapter, voire hybrider les programmes. L'utilisation de la langue locale dans les premières années du primaire peut s'avérer très efficace dans l'alphabétisation des enfants. Des expériences menées par l'Unicef auprès de populations pygmées au Cameroun le démontrent. Il peut s'agir aussi de faire une place dans les programmes aux savoirs locaux.

La question de la prise en compte – on devrait dire de la non prise en compte – des savoirs traditionnels, ou autochtones, ou indigènes, ou locaux, mérite un examen particulier dans le cadre d'une nécessaire diversification scolaire. Cet ensemble de connaissances sur la nature, accumulées par des sociétés diverses vivant de l'agriculture, de l'élevage, de la chasse ou de la pêche – ces modes de vie étant ceux de la majorité de la population des pays pauvres –, et qui sert à la reproduction de leur existence, ne fait l'objet le plus souvent que d'une transmission orale, et n'entre pas dans les programmes scolaires. Ce fait commence à inquiéter l'Unesco, au nom de la préservation de la diversité culturelle (Unesco, 2002). En dehors des communautés concernées, des ethnologues et des linguistes, ces savoirs ne rencontraient jusqu'à présent l'intérêt de la communauté internationale qu'à deux titres, soit pour les patrimonialiser, soit pour en faire des marchandises comme cela est particulièrement le cas des savoirs sur la biodiversité et les substances d'intérêt biologique et thérapeutique. Qu'ils ne fassent pas l'objet d'une légitimité académique et n'entrent pas dans les programmes scolaires relève de raisons complexes, décryptables par la sociologie du curriculum : « La façon dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels » (Bernstein *in* Forquin, 1991 : 34). Ceci renvoie donc à la nature des savoirs scolaires : sont-ils d'émancipation ou de domination ? (Develay, 2000). Que dire aussi de ces politiques de l'Education Pour Tous qui ne font place qu'aux épistémologies occidentales (Odora-Hoppers, 2002) ? Toute éducation nationale doit se nourrir de la diversité des sociétés qui la constituent : c'est une condition fondamentale de sa pertinence, et cette pertinence ne pourra être approchée que dans un cadre plus autonome des politiques éducatives, autonomie qui les rendra plus à même de s'imprégner de la créativité sociale et culturelle nationale.

## Les finalités de l'éducation et les implications pour les politiques d'aide

La réélaboration nécessaire des politiques éducatives dans les pays pauvres, afin de leur permettre de s'acheminer vers plus d'autonomie et de pertinence, et donc de mieux répondre aux besoins communs et spécifiques des sociétés diverses qui les constituent, passe par l'examen des finalités de l'éducation, et en particulier de celles qui ont servi d'assise à la politique mondiale de l'Education Pour Tous. Des leçons peuvent aussi en être tirées pour les politiques d'aide.

Les finalités de l'éducation sont essentiellement les apprentissages cognitif et social permettant l'intégration dans une société. Comme le souligne M. Develay (2000 : 35), « La finalité de l'école ce n'est pas l'apprendre, c'est "l'apprendre à vivre ensemble" ». Les apprentissages cognitifs, nécessaires à chacun pour la production de son existence économique, sont indissociables de la génération d'un lien social permettant d'être membre d'une société et citoyen d'un pays. C'est sur ce raisonnement fondamental que s'est appuyée la politique de l'Education Pour Tous, qui stipulait en outre que les fractions les plus défavorisées – ou les plus réprouvées dans le cadre de politiques ethnocentrées – de la société ne devraient pas être maintenues à l'écart de ces apprentissages cognitifs et sociaux. En effet, « La généralisation de l'éducation de base est une condition essentielle d'un développement efficace et équitable... Toutes les sociétés doivent faire en sorte que chaque citoyen soit équipé des outils d'apprentissage fondamentaux et des notions et aptitudes courantes essentielles dans l'environnement qui est le sien, de façon que chacun bénéficie au départ de chances équitables... Le premier élément obligé de tout programme d'éducation de base est la maîtrise des aptitudes élémentaires en matière de lecture, d'écriture et de calcul... Le deuxième élément comprend la connaissance et la compréhension des principaux aspects du milieu dans lequel on vit... L'éducation de base pour tous est donc un cri de guerre lancé contre l'élitisme et la sélection, qui caractérisent bien souvent les systèmes éducatifs, conçus pour offrir une formation poussée à un petit nombre plutôt que pour assurer un minimum d'instruction à tous » (Ahmed et Carron, 1989 : 614).

La lutte contre les inégalités intra-nationales se révèle comme une composante spécifique des finalités de l'Education Pour Tous. Cette dimension de recherche de l'égalité d'accès à l'éducation de base prend des formes différentes selon le degré d'extension des systèmes scolaires. Des pays pauvres peuvent avoir réussi à généraliser l'enseignement de base et voir néanmoins de fortes inégalités – issues du différentiel économique et de culture scolaire – se développer dans l'accès aux autres cycles d'enseignement. Le Vietnam se trouve dans cette situation. Sa politique est de protéger le socle du primaire en levant les barrières financières de l'accès pour les plus pauvres et en cherchant à améliorer les conditions pédagogiques pour offrir la meilleure qualité possible d'enseignement de base dans toutes les régions. Il a également créé des écoles spécifiques pour l'accueil des enfants n'appartenant pas à

l'ethnie majoritaire, ou des bateaux-écoles qui accompagnent l'itinérance des populations de pêcheurs dans le golfe du Nord (Henaff et Martin, 2001b). Des variations adaptatives locales du système peuvent ainsi favoriser un accès scolaire élargi et donc contribuer à la réduction des inégalités de scolarisation. D'autres pays pauvres, et beaucoup moins scolarisés que le Vietnam, à défaut d'avoir adapté localement leur système – pris qu'ils étaient dans des politiques intangibles – ou de n'avoir pas été en mesure – faute de moyens – d'élargir leur offre, ou même de ne pas en avoir eu la volonté, ont eu à gérer des initiatives scolaires spontanées de différentes catégories de population et leur ont parfois réservé un accueil et un soutien mitigés (Henaff *et al.*, 2002).

La généralisation de l'éducation de base et la réduction des inégalités à l'intérieur d'un pays peuvent ainsi être entravées par la rigidité des politiques aussi bien que par le manque de souplesse institutionnelle et de moyens financiers. Répondre à ces finalités de l'Education Pour Tous nécessiterait donc que tous les pays soient à même de (re)penser et aient les moyens d'agir sur leur propre développement. Ceci a des implications importantes pour les politiques d'aide. La première implication concerne l'encadrement international des politiques éducatives. Non seulement cet encadrement ne fournit pas l'ensemble des moyens suffisants pour mener les politiques qu'il surdétermine, mais il ne favorise pas l'élaboration de politiques plus autonomes et plus adaptatives. Si les systèmes éducatifs doivent répondre à des normes d'organisation qui permettent d'une certaine manière de les assimiler à des entreprises, leurs finalités multiples – formatives, sociales, économiques et politiques – demandent que la seule rationalité économique ne guide pas les choix de politique éducative et de gestion des systèmes scolaires. Les systèmes éducatifs ne peuvent être conçus comme des instruments unidimensionnels, au seul service de l'économie et de la rationalité financière. Ils sont au service de l'ensemble de la société, y compris dans ses dimensions sociales et politiques. Ils doivent tenir compte de ces différentes dimensions plutôt que de chercher à les réduire par des démarches de forçage culturel et politique.

Intégrées dans les cadres stratégiques de lutte contre la pauvreté, les politiques éducatives doivent servir aussi à sortir de la pauvreté et de l'exclusion. De ce point de vue, la réduction des coûts du système éducatif – prônée par les agences d'aide – ne semble pas être la solution d'avenir, comme le soulignent M. Ahmed et G. Carron (1989 : 614) : « ...l'expérience montre qu'au-delà d'un certain seuil (elle) risque de nuire à la qualité des services éducatifs et, partant, de faire baisser encore les taux de rétention et la demande... ces mesures d'économie ne suffiront en aucun cas à assurer des progrès rapides, et il faudra inévitablement mobiliser des ressources supplémentaires ». Le transfert d'une partie des charges aux collectivités locales peut amener les responsables locaux à s'impliquer davantage, mais ces ressources internes ne suffiront pas sans aide extérieure : « Il est clair que l'on n'accomplira aucun progrès décisif dans le domaine de l'éducation de base sans accroître en conséquence l'aide qui lui est allouée » (Ahmed et Carron, 1989 : 626). Le bilan de Dakar est également très insistant à ce sujet : « Aucun pays réellement désireux d'atteindre les objectifs de l'EPT ne devrait voir son action entravée par le manque de ressources... L'allègement de la dette ne doit pas se substituer à l'aide » (Unesco, 2000 : 18).

Les pays pauvres sont également trop démunis et fragiles pour faire face aux situations de crises : crises économiques provoquées par l'aggravation des termes de l'échange, des ajustements structurels violents, des mouvements chaotiques des capitaux internationaux ou de graves sécheresses ; crises politiques et sociales du fait de conflits ou de guerres ; crises sanitaires et sociales du fait de l'intensité de certaines pandémies comme le VIH/Sida. Ces crises d'origines multiples ont toutes des effets extrêmement négatifs et le plus souvent irréversibles sur la scolarisation. Les agences d'aide multilatérales et bilatérales devraient s'impliquer dans la constitution de dispositifs d'anticipation et de prévention de ces crises scolaires. Cela peut se faire à la fois par la création d'observatoires de l'éducation pour suivre l'évolution de la scolarisation, identifier les populations et les secteurs vulnérables ainsi que le niveau de vulnérabilité, et la mise en place de procédures de réaction rapide en cas de crise localisée ou généralisée (Henaff *et al.*, 2002).

Au-delà d'un plus fort soutien aux politiques nationales d'éducation de base, les politiques d'aide devraient contribuer plus globalement au renforcement des capacités d'enseignement supérieur et de recherche. Le HCCI insiste sur l'importance d'une telle orientation : « Aujourd'hui, il est admis que les chercheurs du Sud doivent produire des connaissances pour le Sud afin de mettre leurs pays en capacité de décider des orientations et des stratégies de leur développement. La coopération avec les pays pauvres doit désormais viser à les doter de capacités de recherche plus autonomes » (HCCI, 2002 : 3). De manière plus générale, on peut dire enfin qu'on ne peut ériger l'éducation en bien public si l'on continue à affaiblir les Etats, et qu'on ne peut promouvoir une « bonne gouvernance » si l'on n'aide pas plus fermement l'éducation de base dans ses différentes tâches, dont l'une, et ce n'est pas la moindre, est celle de former des citoyens.

## Bibliographie

- Ahmed M. et Carron G., 1989 - Le défi de l'éducation de base pour tous. *Perspectives*, Vol. XIX, n°4 : 613-628.
- CERED-FORUM, 2002 - *Le devenir des systèmes éducatifs : dynamique contemporaine des structures de décision et recomposition des espaces éducatifs*. Université de Paris X-Nanterre, Esa CNRS, 9 p.
- CNUCED, 2002 - *Rapport sur les pays les moins avancés, 2002 : échapper au piège de la pauvreté*. N.U.
- Develay M., 2002 - À propos des savoirs scolaires. *VEI Enjeux*, décembre, n° 123 : 28-37.
- Forquin J.C., 1991 - Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, Vol. 23, n°1 : 25-39.
- Gérard E., 2001 - La demande d'éducation en Afrique : approches sociologiques. in *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Pilon M. et Yaro Y. (dir.). Dakar, UEPA : 63-79.
- Henaff N., Lange M.F., Martin J.Y., 2002 - *Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés*. Rapport final, Paris, MAE, juin, 98 p.
- Henaff N. et Martin J.Y., 2001a - *Étude « Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés: Rapport CAMEROUN »*. MAE, février, 45 p.
- Henaff N. et MARTIN J.Y., 2001b - *Étude « Stratégies et capacités de financement de l'éducation de base par les agents privés. Rapport VIÊT-NAM »*. MAE, mars, 41 p.
- HCCI, 2002 - *Enseignement supérieur, recherche et coopération avec les pays en développement*. Avis du Haut Conseil de la Coopération Internationale pour le Premier Ministre, 24 septembre, 12 p.
- Lange, M.F. et Diarra S., 1999 - École et démocratie : l'explosion scolaire au Mali. *Politique Africaine*, 76 : 164-171.
- Laval C. et Weber L., 2002 - *Le nouvel ordre éducatif mondial : OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris, Éditions Nouveaux Regards/Syllepse, 144 p.
- Martin, J.Y., 2001 - La trajectoire éducative du Viêt-nam depuis 1945 : logiques politiques et logiques sociales. *Autrepart*, 7 : 13-27.
- Mingat A. et Suchaut B., 2000 - *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse économique comparative*. Bruxelles, Éditions de Boeck Université, 308 p.
- OCDE, 2001 - *Analyse des politiques de l'éducation : édition 2001*. 172 p.

- Odora-Hoppers C., 2002 - *Indigenous Knowledge Systems: the Missing Link in Literacy, Poverty Alleviation and Development Strategies in Africa*. Communication au Forum Science, Technology, Innovation for Sustainable Development. UNESCO-ICSU, Johannesburg.
- Pich Sophoan, 1997 - Educational destruction and reconstruction in Cambodia. in *Educational destruction and reconstruction in disrupted societies*, Tawil S. (Ed.). Geneva, International Bureau of Education : 43-50.
- Pilon M., Gérard E., Yaro Y., 2001 - Introduction. in *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*, Pilon M. et Yaro Y. (dir.). Dakar, UEPA : 5-15.
- Unesco, 2000 - *Cadre d'action de Dakar. L'Éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Éditions UNESCO, 78 p.
- Unesco, 2002 - *L'éducation et la diversité culturelle*.  
<http://www.UNESCO.org/education/>
- Unesco, 2004 - *Éducation pour tous, l'exigence de qualité*. Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous 2005. Éditions UNESCO, 461 p.
- Wilks A. et Lefrançois F., 2002 - *Blinding with Science or Encouraging Debate ? How World Bank Analysis Determines PRSP Policies ?* Bretton Woods Project/World Vision, 45 p.



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

Marie-France Lange

## Introduction

Que ce soit au Nord ou au Sud, quel que soit le lieu (urbain ou rural), l'Ecole est investie, interprétée par l'ensemble des acteurs sociaux. Même dans les régions les plus faiblement scolarisées, même dans les villages les plus isolés où l'Ecole est absente, il existe « une connaissance pratique de l'école » par le biais des relations entretenues avec les agents de l'Etat qui apparaissent à la fois comme des produits du système scolaire et des détenteurs de savoirs qui confèrent leurs positions de pouvoir. A partir des différentes expériences vécues, les représentations sociales se construisent au quotidien. L'Ecole semble familière comme toutes les institutions (Kohler et Wacquant, 1985). Tous les acteurs sociaux « connaissent » l'école, émettent des critiques, proposent des réformes : l'institution scolaire a ceci de particulier qu'elle semble appartenir à tous, même si le plus grand nombre en est exclu selon différents processus et à différents niveaux (Lange, 1998 : 7). La famille, lieu premier d'éducation des enfants, est aussi l'institution qui pense le plus l'Ecole, qui a le plus à dire sur l'Ecole..., mais, paradoxalement, c'est aussi l'institution la moins consultée, celle que les politiques scolaires ignorent le plus souvent. Entre obligation et exclusion scolaires et politiques scolaires imposées, la place laissée au dialogue et la prise en compte des *desiderata* des familles demeurent à la fois marginales et souvent limitées à de courtes périodes, historiquement circonscrites à des phénomènes de démocratisation de la vie politique. De fait, les connaissances que nous avons des représentations familiales de l'Ecole sont très parcellaires, factuelles et rarement prises en compte tant par la littérature des organismes internationaux que lors de l'élaboration des politiques nationales d'éducation.

Cette méconnaissance des représentations familiales ou sociales de l'Ecole – et de l'éducation –, du rapport aux savoirs renvoie à l'idéologie scolaire dominante qui pense le développement éducatif des populations comme relevant uniquement de l'offre. L'Ecole peut aussi être parfois perçue comme processus exclusif d'éducation et

de socialisation, négation d'une réalité où la socialisation des enfants des pays du Sud s'opère le plus souvent en dehors de l'Ecole. Alors qu'un consensus autour de la nécessité du partenariat pour parvenir à « l'Education Pour Tous » (EPT) s'est établi lors de la Conférence de Jomtien, nous devons interroger les soubassements de l'exclusion des familles de ce « partenariat » et les raisons qui sous-tendent la non reconnaissance des parents et des élèves comme acteurs de l'éducation. Pourtant, que se soit en Asie, en Amérique latine ou en Afrique subsaharienne, on observe l'émergence de nouveaux types d'écoles qui signalent à la fois la reprise d'initiative en matière éducative et scolaire des familles et leur volonté de faire entendre leurs voix auprès des décideurs.

## « Les années Jomtien », la promotion du « partenariat » mais l'exclusion des familles

La Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous (Jomtien, mars 1990) a suscité de nombreuses initiatives, tant de la part des pays du Sud que des bailleurs de fonds (institutions multilatérales, coopérations bilatérales, organisations non gouvernementales) et a influencé les politiques d'éducation mises en place ces dernières années. L'élaboration d'« une conception plus large de l'éducation et l'instauration d'un consensus » autour de la priorité, à la fois éthique et économique, à accorder à l'éducation ont ainsi vu le jour. Si le consensus international obtenu lors de cette conférence a influencé de façon variable les politiques scolaires des pays du Sud, l'interventionnisme des divers bailleurs de fonds s'est accru à la faveur des engagements pris (Lange, 2001). La nécessité du « partenariat » a été clairement proclamée et la Conférence de Jomtien a établi le fait que l'éducation pour tous était « une responsabilité sociale » qui engageait la participation de tous les acteurs nationaux (publics, privés et associatifs) et qui exigeait « l'engagement international » des organismes de coopération. Cependant, force est de constater que les grands exclus de ce partenariat furent d'une part les familles (parents et élèves) et, d'autre part, les enseignants.

### *Des acteurs de l'éducation de plus en plus nombreux...*

L'évolution de l'offre et de la demande en éducation est déterminée par l'influence respective des différents acteurs de l'éducation. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, dans la plupart des pays du Sud, on observait un face à face Etat-société où l'Etat jouait un rôle déterminant : l'Ecole était souvent pensée comme « la chose de l'Etat » (Lange et Diarra, 1999). La remise en cause de cette situation s'affirme au cours des années quatre-vingt-dix, marquées par l'idéologie libérale triomphante prônant le retrait de l'Etat et la généralisation de l'économie marchande (y compris dans le domaine de la production et de la transmission des savoirs) (Lange, 2001 ; Laval et

Weber, coord., 2002) et redistribuant ainsi les cartes entre les différents acteurs. On peut alors identifier trois principaux acteurs, à savoir les différentes composantes de la société civile, les Etats et les bailleurs de fonds<sup>1</sup> qui jouent dorénavant un rôle dans le développement du secteur scolaire des pays du Sud. Parmi les différentes composantes de la société civile, citons les familles, les communautés, les représentants élus des collectivités territoriales, les enseignants, les associations, les entrepreneurs<sup>2</sup>.

Le rôle et le poids des différents acteurs varient énormément d'un pays à l'autre, en fonction du système politique en place (démocratique ou non, centralisé ou décentralisé, etc.), de l'histoire des communautés qui composent les Etats et du niveau de dépendance des pays vis-à-vis des organisations financières internationales. Ces différents acteurs n'ont, en effet, ni le même rôle ni la même influence dans le développement de l'offre et de la demande scolaires des pays du Sud. L'influence de ces acteurs s'exerce sur différents plans : apport financier, rôle dans l'élaboration des politiques scolaires et au sein des stratégies scolaires...

Notons que la dépendance de certains pays du Sud (en particulier des Etats africains ou des Etats sortant de situation de guerre ou de conflit comme le Cambodge) vis-à-vis des bailleurs de fonds s'accroît de telle sorte que les politiques nationales de ces pays semblent de plus en plus impulsées et financées de l'extérieur, d'où une certaine uniformisation des réformes scolaires. Les systèmes éducatifs tendent ainsi à se réformer et à se développer selon un même schéma. Cependant, si les Etats les plus pauvres font souvent preuve d'une certaine docilité face à l'imposition d'un « ordre scolaire » répondant aux normes choisies par les intervenants étrangers (Lange, 1998 : 298), les individus ou les communautés (cadres des ministères, enseignants, parents et élèves, communautés villageoises ou de quartiers urbains, associations diverses...) peuvent profiter de cette perte d'autorité et de pouvoir des instances étatiques, soit pour développer leurs propres stratégies (dépendantes de leurs intérêts personnels), soit pour donner naissance à des actions éducatives collectives répondant à leurs besoins particuliers.

L'émergence ou le rôle nouvellement imparti à ces acteurs demande que l'on examine le sens et la réalité du partenariat dans la sphère éducative. Rappelons que le terme de « partenariat » a été récemment introduit dans le champ éducatif. En effet, ce terme fleurit tout d'abord au cours des années soixante-dix dans la sphère économique et sociale, avant de pénétrer le vocabulaire du domaine scolaire. La notion de partenariat

<sup>1</sup> Sous cette expression, est inclus l'ensemble des intervenants extérieurs, quel que soit leur statut (organismes internationaux, coopération multinationale, coopération nationale ou décentralisée, ONG ou associations...). Depuis la Conférence de Jomtien (mars 1990), on désigne souvent l'ensemble de ces acteurs par l'expression de « partenaires de l'Ecole ». En Afrique francophone, cette expression « bailleurs de fonds » tend à disparaître au profit de celle – nouvelle – de « Partenaires techniques et financiers » (PTF) qui a le mérite d'indiquer le poids décisionnel de ces bailleurs de fonds dans l'élaboration des politiques d'éducation.

<sup>2</sup> Par entrepreneurs, nous entendons ici aussi bien les entreprises du secteur moderne que les entreprises artisanales. Les relations entre les systèmes scolaires et le milieu des entreprises ont très peu été étudiées dans les pays les plus pauvres du fait que l'attention a surtout été portée sur les entreprises du secteur moderne, parfois minoritaires dans ces pays. L'influence des entrepreneurs sur les politiques d'éducation, sur leurs politiques de formation à l'intérieur des entreprises ou sur les liens qui les unissent aux différentes écoles publiques ou privées se limite souvent aux formations techniques et professionnelles.

semble alors surgir pour répondre à des situations de crise ou pour atteindre des objectifs nécessitant l'intervention de partenaires multiples<sup>3</sup>. Le partenariat peut ainsi être défini comme une association d'acteurs qui, par leur action commune, peuvent se fixer des objectifs qu'individuellement ils ne pourraient atteindre. Le terme de « partenariat » est toutefois ambigu, puisque travailler en partenariat peut aussi signifier travailler ensemble, mais pas forcément avec les mêmes objectifs, même si les partenaires coopèrent et tendent vers un même but.

Ces définitions correspondent bien au processus engendré par la Conférence de Jomtien, mais nous devons nous interroger sur les modalités du partenariat engagé, d'une part, et sur l'identité des partenaires mobilisés, d'autre part, pour atteindre l'objectif de l'Education Pour Tous. Le recours au partenariat intervient après trois décennies d'objectifs relatifs à la scolarisation primaire universelle et à l'alphabétisation des adultes, sans cesse réitérés du fait des échecs antérieurs. La volonté de développer le partenariat correspond bien à une situation de crise, ou du moins intervient alors que la démocratisation des systèmes éducatifs semble se gripper : elle répond à la nécessité de tenir les engagements visant à l'Education Pour Tous. Mais quelle place fut réservée aux familles, acteur premier de l'éducation des enfants, au sein de cette alliance ?

### *Mais des familles exclues du processus de Jomtien*

Si l'ensemble des bailleurs de fonds ont bien été reconnus comme partenaires, on peut se demander si les populations, à savoir les familles, les élèves et les enseignants l'ont été également. Dès le départ, en dépit du recours à la nécessité du partenariat et de l'affirmation selon laquelle l'Education Pour Tous est une « responsabilité sociale » qui engage la participation de tous les acteurs, il semble bien que les familles n'aient pas bénéficié de la même reconnaissance que les différents bailleurs de fonds ou que certaines ONG internationales. De fait, la Conférence de Jomtien s'est située essentiellement sur le plan du développement de l'offre éducative, ignorant de la sorte tant la demande familiale d'éducation que les rapports à l'Ecole des populations ou leurs représentations des institutions éducatives. Comme l'observe J. Hallak, « La question de la demande aurait mérité d'être mentionnée pendant la Conférence mondiale sur l'Education Pour Tous, mais les principales préoccupations des participants étaient alors l'offre (accès et équité) et la réussite de l'apprentissage. La Déclaration et le Cadre d'action de Jomtien partent de l'hypothèse que si l'offre est satisfaisante (sur les plans de la quantité, de la localisation et de la qualité), enfants et adultes iront à l'école et l'objectif de l'Education Pour Tous sera atteint » (Hallak, 1994 : 14). En réalité, n'ont été pris en compte ni les besoins, ni les *desiderata* des familles ou des élèves en matière éducative, ni les revendications, ni même les propositions des enseignants.

<sup>3</sup> En France, par exemple, la notion de *partenariat* n'est introduite dans la sphère éducative que tardivement, au cours des années quatre-vingt, en vue de mener à bien les actions liant école et quartier, formation professionnelle et entreprises ou les projets de Zones d'éducation prioritaires (ZEP).

De fait, les planificateurs de l'éducation s'intéressent très peu à la demande d'éducation et, dans la majorité des cas, celle-ci n'est jamais perçue comme la résultante de stratégies éducatives élaborées à partir des représentations de l'éducation et de l'Ecole construites par les élèves et les familles. La demande d'éducation est ainsi uniquement appréhendée en termes de démographie scolaire, présupposant que les familles n'élaborent aucune stratégie face à l'Ecole comme l'indique le document de statistique pour l'Education Pour Tous publié par l'Unesco (World Education Forum, 2000). Par ailleurs, même sur le plan des recherches en éducation, les travaux relatifs aux stratégies familiales ou à la demande d'éducation sont encore embryonnaires (Lange et Martin (Eds.), 1995 ; Pilon et Yaro (dir.), 2001).

La volonté de prendre en compte les partenaires de l'Ecole n'a guère concerné ni les enseignants ni les élèves et leurs familles. Pourtant, ces trois acteurs « de base » devraient être considérés comme étant au cœur du partenariat entre l'Etat et les populations. On constate donc que, dans la plupart des pays du Sud, la multiplicité des acteurs et des intervenants financiers a sans doute permis d'ignorer le principal acteur de l'éducation, à savoir la famille. Finalement, les familles du Sud n'ont été sollicitées qu'en vue d'une implication financière plus importante : « (...) partout, si les lois sur l'enseignement obligatoire garantissent la gratuité, on observe de fait la disparition de cette gratuité et l'augmentation continue des frais d'inscription à l'école publique, les populations étant de plus en plus sommées d'investir dans la scolarisation de leurs enfants » (Lange, 2001 : 9). En fait, la mise à l'écart de certains « partenaires » est sans doute la conséquence de la volonté de ne pas remettre en cause les grandes lignes des réformes éducatives dessinées par les décideurs. Dans les pays les plus pauvres, et en Afrique en particulier, l'imposition des principales réformes (double vacation, diminution des taux de redoublement, perte du statut de fonctionnaire et salaires en baisse pour les enseignants, diminution du niveau académique des nouveaux enseignants recrutés, etc.), via les financements extérieurs, dont ceux de la Banque mondiale en particulier, n'a guère reçu l'aval des familles africaines, souvent obligées, lorsqu'elles en ont les moyens relationnels ou financiers, de contourner ces réformes. Quant aux enseignants, ils ne sont que rarement considérés comme des partenaires à part entière et sont le plus souvent perçus comme « facteurs contraignants » ou comme « obstacles » à la mise en place des réformes éducatives. L'imposition de ces réformes a un coût certain tant humain et financier qu'éthique : démobilité du corps enseignant, stratégies d'évitement ou de refus des familles, rémunération d'experts internationaux coûteux, cadres des ministères de l'Education qu'il faut « motiver » à grands coups de *per diem*... L'élaboration des réformes éducatives devient un lieu de marchandage occultant le rôle sociétal et politique qui a autrefois présidé à leurs agencements<sup>4</sup>.

Aussi, par-delà les différences historiques, économiques et politiques des pays du Sud, on semble de plus en plus assister à l'imposition d'un « ordre éducatif mondial » (Lange, 1998 : 298 ; Lange, 2001 : 6 ; Laval et Weber (coord.), 2002) qui semble se

<sup>4</sup> Voir, par exemple, le rôle qu'ont tenu les Etats généraux de l'Education, lors des Conférences nationales tenues en Afrique, durant la période de transition démocratique, dans l'appropriation de l'Ecole par les populations ; voir aussi les mouvements éducatifs en Amérique latine, inspirés par les théories de Paulo Freire. Or, sans cette appropriation, les échecs des politiques d'éducation s'avèrent patents.

faire accepter à la fois par le biais des grandes Conférences internationales et par l'interventionnisme accru des pays du Nord dans la définition et la mise en œuvre, comme dans le financement des programmes éducatifs nationaux. Mais en dépit de cette uniformisation, force est de constater que les initiatives sociales en matière éducative promues par les sociétés civiles, tout comme les stratégies familiales d'éducation restent déterminantes dans l'évolution des systèmes éducatifs. (Lange, 2001 : 11).

Le partenariat promu lors de la Conférence de Jomtien semble donc en premier lieu avoir consacré le retrait de l'Etat au profit d'acteurs de l'éducation ne possédant guère une légitimité démocratique, ce qui est relatif à la plupart des bailleurs de fonds. Ceux-ci, quel que soit leur statut – institutions financières (Banque mondiale), coopérations bilatérales ou multilatérales, ONG internationales –, ne disposent d'aucun mandat des populations pour lesquelles ils définissent les politiques d'éducation. Certains d'entre eux n'hésitent cependant pas à imposer ces politiques selon différents moyens, entre autres par le biais de conditionnalités liées aux prêts ou aux dons qu'ils proposent aux pays les plus pauvres.

### *Diversités familiales dans les rapports à l'Ecole : repenser la relation famille-Ecole*

Dix ans après la Conférence de Jomtien, les échecs ont été analysés lors du Forum de Dakar : « Quels ont été les échecs ? Aucun des objectifs n'a été pleinement atteint, même si de grands progrès ont été accomplis pour certains. Quelques régions ont connu des difficultés, voire un recul, par exemple en matière de scolarisation et de participation dans le primaire, d'égalité des sexes ou de réponse aux besoins des groupes socialement défavorisés » (Forum mondial sur l'éducation, 2000 : 65). Il n'est pas sûr cependant que le poids des stratégies familiales ou que les relations famille-Ecole ont été bien pris en compte. Pourtant, constater que le développement de la scolarisation n'est ni linéaire ni réparti équitablement selon les régions ou les groupes sociaux, indique bien que l'offre d'éducation ne détermine pas seule l'évolution de la scolarisation. De même, et de façon encore plus évidente, les inégalités scolaires entre filles et garçons ne peuvent uniquement s'expliquer par l'offre d'éducation : ici, la demande d'éducation joue souvent un rôle déterminant.

Pour comprendre les expressions et les significations de la demande familiale d'éducation, il est nécessaire d'étudier les représentations de l'Ecole. En effet, l'étude des représentations sociales ou familiales autorise le passage de l'analyse descriptive (par exemple, constat de la baisse des effectifs scolaires dans une région où l'offre scolaire se maintient ou encore faible scolarisation des filles, alors que l'offre ne semble pas ségrégative) à l'analyse explicite qui permet d'effectuer le lien entre les faits, les intentions et les pratiques. On peut définir les représentations sociales comme un acte de pensée par lequel un acteur se rapporte à un objet (Jodelet, 1991). Lorsqu'un acteur se représente un objet – ici en l'occurrence l'Ecole – il le reconstruit et l'interprète pour le rendre intelligible selon ses propres connaissances et ses appartenances sociales et culturelles. Notons que les représentations sociales se forment, s'ordonnent

et s'opposent au sein de processus d'interactions multiples ; c'est dire que les représentations sociales ne peuvent s'analyser sans référence aux rapports sociaux en vigueur.

Les représentations familiales de l'Ecole dépendent donc étroitement des relations qui s'instaurent entre les familles et l'Ecole (Henriot-Van Zanten, 1988). Ces relations famille-Ecole relèvent de deux sphères principales qui dépendent l'une de la participation individuelle, l'autre de la participation collective. La première renvoie au degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre par l'Ecole, d'une part, et aux différentes modalités de l'accompagnement familial de la scolarité, d'autre part. La seconde est celle de la participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires, notamment à travers les représentants associatifs des familles (associations de parents d'élèves, comités de gestion de l'école...).

Le degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre dans la scolarisation d'un enfant dépend en grande partie de la proximité culturelle que la famille entretient avec l'Ecole. Cette proximité est liée à l'histoire scolaire et sociale de chaque famille : fréquentation scolaire ou non des membres de la famille, réussites et échecs passés, résultats économiques (tels que l'insertion ou non dans le monde du travail entraînant ou non la réussite économique et financière) ou résultats sociaux et familiaux (tels que la cohésion ou la désunion de la famille) induits par le procès éducatif engagé. L'accompagnement de la scolarité des enfants et des jeunes découle également des représentations. Cet accompagnement qui dépend étroitement du degré d'adhésion au projet éducatif et sociétal de l'Ecole est déterminant pour la réussite scolaire. Il inclut en premier lieu les relations enseignants-familles<sup>5</sup> qui déterminent en grande partie le style d'accompagnement de la scolarité des enfants par les familles : acceptation des demandes des enseignants (en assiduité, en respect des horaires, des règles internes à l'école, en fournitures scolaires...). Le style d'accompagnement de la scolarité se caractérise aussi par l'espace-temps accordé à l'enfant au domicile pour lui permettre d'effectuer les tâches scolaires demandées, par la valorisation ou non des savoirs acquis par l'enfant à l'Ecole, par l'intérêt porté sur ses résultats scolaires, etc. Bien sûr, toutes les familles ne peuvent mobiliser les mêmes moyens et la même énergie pour accompagner la scolarité de leurs enfants, mais à ressources égales, on peut constater de très grandes différences.

La participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires s'exprime à travers les associations de parents d'élèves ou des comités de gestion de l'école. Elle dépend souvent du niveau de centralisation ou de décentralisation du

<sup>5</sup> Les relations enseignants-familles apparaissent souvent déterminantes dans l'élaboration des représentations familiales de l'Ecole. La marginalisation politique des enseignants par les gouvernements autoritaires, la remise en cause de leur statut socio-économique par les politiques néolibérales contribuent au rejet de l'institution scolaire qui n'apparaît même plus aux yeux des populations comme assurant un minimum de respect et de conditions de vie décentes aux enseignants, et donc est perçue comme incapable d'assurer quoique ce soit à leurs propres enfants. Ainsi prôner la baisse des salaires des enseignants, dans le but de pouvoir en recruter en plus grand nombre afin de développer l'offre, peut s'avérer complètement contre-productif, si les représentations familiales en sont affectées de telle sorte que la demande d'éducation faiblit (Lange, 1998).

système scolaire, les systèmes très centralisés ayant tendance à écarter les familles de la gestion des écoles. Lorsque cette participation est effective, on observe cependant que tous les parents ne sont pas représentés au sein des associations ou des comités de gestion. Les parents les plus instruits ou ceux qui appartiennent aux classes sociales les plus favorisées s'investissent généralement beaucoup, tandis que les familles les plus démunies sont absentes ou jouent un rôle secondaire. De même, dans la plupart des pays les plus pauvres, les femmes ne sont guère impliquées dans ces structures associatives. Le désintérêt envers ces associations peut relever soit de l'ensemble des parents d'élèves, soit de certains groupes. En l'absence de pouvoir réel de ces associations ou/et de fonctionnement démocratique, les parents renoncent très vite à toute participation collective, ce qui peut nuire à la dynamique scolaire, et l'absence de porte-parole émanant des familles constitue un obstacle au dialogue entre l'Etat ou collectivités territoriales et les parents d'élèves.

Les perceptions de l'Ecole par les familles des pays du Sud dépendent aussi du niveau de scolarisation atteint par les différents pays. Plus un pays est scolarisé, plus l'école est « instituée » et plus l'adhésion des familles au procès de scolarisation est grande et plus les représentations de l'Ecole « s'unifient ». Ce qui n'empêche pas de constater à l'intérieur d'un même pays une très grande variété des représentations et des rapports à l'Ecole. Ces rapports à l'Ecole doivent obligatoirement être contextualisés : analyser ces rapports et les représentations qu'ils engendrent en dehors des contextes économiques, sociaux et politiques s'avère impossible du fait que les rapports à l'Ecole sont sous-tendus par les conditions de vie des populations.

La demande sociale d'éducation, et donc les stratégies familiales face à l'Ecole, repose sur les représentations que les familles se font de l'éducation et de l'Ecole. Du refus de l'Ecole à l'acharnement scolaire, les modulations des rapports à l'Ecole sont très importantes. Rien n'est jamais acquis, et le rapport à l'Ecole est en quelque sorte sans cesse *négocié*, en fonction du propre vécu des familles et de l'évolution des conditions socio-économiques et politiques. Dans les pays les plus pauvres, et au sein des groupes les plus défavorisés, l'instabilité des rapports à l'Ecole constatée reflète l'insécurité sociale, économique et politique que subissent ces populations<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Cependant, même dans les pays « riches » du Nord, on peut observer des revirements spectaculaires de la demande sociale d'éducation, comme par exemple en France, où après une période de croissance rapide des effectifs de l'enseignement secondaire et supérieur, nous observons actuellement une stagnation, voire un début de « déscolarisation » dans l'enseignement supérieur.

## L'évolution des représentations des familles : l'exemple de l'Afrique subsaharienne

### *L'évolution des représentations de l'Ecole de la période précoloniale aux années 1980*

Dès la période précoloniale, on observe des représentations familiales de l'Ecole très diversifiées, certaines populations adhérant à l'Ecole et suscitant l'ouverture de petites écoles primaires (Lange, 2000) : la demande d'éducation est alors déterminante dans l'instauration de ce nouveau mode de transmission des connaissances que constitue l'école de type européen. Cette diversité des représentations se prolonge au cours de la période coloniale où le développement de l'éducation demeure limité à la fois par des politiques d'éducation restrictives et des stratégies familiales réservées face à l'Ecole.

En dépit de quelques progrès, il faut attendre les Indépendances pour assister au développement très rapide des systèmes scolaires africains. Les premières décennies de l'Indépendance (1960-1970) constituent une période d'euphorie et d'explosion des effectifs scolaires. Cette scolarisation accrue a été rendue possible par l'action cumulée de deux phénomènes. Le premier réside dans la volonté des Etats de développer la scolarisation, celle-ci étant considérée, d'une part, comme l'élément nécessaire à la construction de l'unité nationale, d'autre part, comme l'instrument privilégié du développement économique. Le second phénomène a été la brusque libération de la demande, les colonisateurs, ayant, en effet, eu tendance à freiner la demande scolaire. Durant cette période d'euphorie et de consensus « global », on observe que certaines zones ou que certaines populations restent encore en retrait vis-à-vis de l'Ecole. En fait, l'offre et la demande d'éducation interagissent, de façon quantitative et qualitative. C'est là que réside toute la difficulté des politiques d'éducation : lorsque la demande est forte, si l'offre suit, les inégalités scolaires s'accroissent, car les populations qui n'arrivent pas à exprimer leurs besoins éducatifs sont exclues des projets éducatifs. La question qui se pose est de savoir comment répondre à la fois à des demandes d'éducation clairement formulées par des groupes le plus souvent déjà en familiarité avec l'Ecole et, simultanément, comment prendre en compte les demandes non explicites ou encore comment susciter la demande d'éducation là où elle est absente. Répondre à cette question c'est tenter de comprendre les représentations familiales de l'Ecole et essayer de lutter contre la reproduction des inégalités scolaires qu'elles peuvent engendrer.

## *Les années de déscolarisation : 1980-1990*

A cette période d'euphorie, succède une période de « déscolarisation »<sup>7</sup> qui illustre le poids des stratégies familiales d'éducation dans l'évolution des systèmes scolaires. La période de l'apparition du phénomène de déscolarisation, sensiblement la même pour l'ensemble des pays affectés (1981-1985), fut marquée par le poids des stratégies familiales du moins dans l'enseignement primaire, car dans le secondaire ce sont essentiellement les Etats qui, pour des raisons budgétaires, ont tenté de limiter les effectifs en renforçant la sélectivité. Le poids des stratégies familiales dans le recul de la scolarisation primaire peut être clairement constaté par la baisse du nombre moyen d'élèves encadrés par un enseignant. En effet, le ratio élèves/enseignant est un bon indicateur des rapports entre l'offre et la demande : lorsque la demande s'affaiblit, le ratio diminue sans que le nombre d'enseignants ait augmenté. C'est ce que l'on a pu observer au cours des années 1980-1985 dans bon nombre de pays africains. De fait, l'offre d'éducation continue de croître parallèlement à une chute des effectifs scolaires indiquant le poids des décisions familiales. Notons que certains pays africains ont également connu des phénomènes de déscolarisation au début des années quatre-vingt-dix, soit au niveau national, soit dans quelques régions seulement (Cameroun, Côte d'Ivoire...).

Mais, passée cette période de refus, il semble bien que, même si certaines régions restent réfractaires à l'Ecole, des revirements spectaculaires ont eu lieu et la demande scolaire redevient très forte surtout en ville, bien évidemment, mais aussi parfois en milieu rural. Or, les Etats africains furent dans l'incapacité de recruter en nombre les enseignants nécessaires à cette relance de la demande. Notons la situation paradoxale du Togo où d'un côté, les cadres du parti unique, désireux de contrecarrer le refus de l'école, suscitaient en nombre des recrutements scolaires, et de l'autre, les inspecteurs de l'enseignement qui tentaient de freiner le mouvement, faute d'enseignants et de places disponibles dans les écoles (Lange, 1998). Les Etats africains, pris dans le carcan financier imposé par les institutions internationales, n'ont guère pu proposer des stratégies autonomes. La plupart d'entre eux ont en fait repris le discours dominant sur le désengagement social de l'Etat ; or, c'est justement ce retrait de l'Etat qui d'abord a provoqué le recul de la scolarisation, puis a nui au développement scolaire nécessaire à la relance du secteur éducatif. Accusées d'être responsables du recul de la scolarisation, les institutions financières internationales se sont alors engagées dans des programmes visant à contrer les effets négatifs des PAS<sup>8</sup>.

Les représentations de l'Ecole durant cette période ont donc connu des transformations importantes. Le refus de l'Ecole qui s'exprime pendant la période de déscolarisation

<sup>7</sup> Le phénomène de déscolarisation est défini par un recul de la scolarisation, attesté par la chute des taux de scolarisation (Lange, 1998).

<sup>8</sup> Voir, par exemple, « les dimensions sociales des PAS » mises en place par la Banque mondiale. C'est d'ailleurs à partir de ce moment-là que cette institution financière devient l'un des principaux bailleurs de fonds de l'éducation dans les pays les plus pauvres, assure conjointement le leadership en matière de propositions de réformes scolaires, et impose des présupposés théoriques qui seront d'ailleurs remis en cause par certains chercheurs (à ce sujet, se référer à Vinokur, 1988 et à Laval et Weber (coord.), 2002).

est en effet l'expression de l'évolution radicale des représentations familiales de l'Ecole. La mise en place des PAS a rompu le lien, considéré par les familles comme immuable, entre la scolarisation, la certification, l'emploi et la promotion sociale. La relation quasi automatique entre diplôme et emploi est remise en cause et l'Ecole qui ne joue plus le rôle d'ascenseur social est alors perçue comme inutile, voire nuisible à la socialisation des enfants et des jeunes. Ces représentations sont encore présentes au début des années 2000 au sein de certains milieux ruraux (et tout particulièrement au Sahel). Mais nombreux sont les parents qui semblent avoir repris à leur compte les nouveaux objectifs assignés à l'école primaire définis par les autorités, à savoir apprendre à lire, écrire et compter, connaissances indispensables mais indépendantes d'une éventuelle poursuite des études au collège ou de l'obtention d'un emploi. Par ailleurs, ils sont conscients du fait que l'instruction primaire peut ne plus susciter d'espoir d'ascension sociale, ni de migration et qu'elle ne nuit plus à une éventuelle insertion au sein du système productif familial : le certificat d'études ne constitue plus le *niveau* de la voie royale pour accéder aux emplois les plus lucratifs. Cette évolution des représentations familiales explique pourquoi certaines populations ont accepté de re-scolariser leurs enfants, alors que les conditions socio-économiques qui avaient présidé à leur déscolarisation ne se sont guère améliorées.

### *L'évolution des rapports à l'Ecole depuis les années 1990*

Les années quatre-vingt-dix se signalent par une nouvelle étape caractérisée par un essor de la scolarisation en Afrique (à l'exception des pays touchés par les guerres civiles). D'une part, les effectifs scolaires enregistrent une hausse rapide dans certains pays (Mali, Sénégal, Togo...), d'autre part, le champ scolaire africain connaît des transformations importantes. Sous l'effet conjugué de la démocratisation des systèmes politiques de certains pays africains et de l'imposition d'une politique libérale, on assiste à la diversification du champ scolaire<sup>9</sup>. Et même si les stratégies scolaires des familles étaient déjà très diversifiées, la nouvelle donne a transformé les rapports de pouvoir entre les familles et l'Etat, du fait de l'interventionnisme accru des bailleurs de fonds. Entre le face-à-face Etat/sociétés – autrefois décrit comme déterminant – viennent aujourd'hui se glisser de nouveaux acteurs aux pouvoirs financiers ou décisionnels importants. La pluralité des normes s'accroît, les centres d'initiative et de décision se multiplient. De nouveaux rapports à l'Ecole naissent, issus de la rencontre entre les trois types d'acteurs dorénavant identifiés (populations, Etats, bailleurs de fonds). Les années 1990 reflètent bien ce rapport ambigu à l'Ecole : la dépendance accrue des pays africains face aux pays occidentaux (pratiquement aucun pays africain ne peut dorénavant financer son système scolaire sans les financements étrangers), stigmatisant l'imposition d'un ordre scolaire mondial, se conjugue avec des dynamiques sociales qui s'affranchissent des modèles étatiques (par la création de

<sup>9</sup> Ce que nous nommons « diversification du champ scolaire » correspond au processus du retrait de l'Etat, constaté par l'apparition à côté des écoles publiques (souvent très majoritaires, voire exclusives au début des années 1980, selon les pays) de nouveaux types d'écoles (écoles privées laïques ou confessionnelles, écoles communautaires ou associatives...) (Lange, 1998) et la reconnaissance juridique de ces nouvelles écoles. Pour le Mali (pays le plus touché par ce processus), voir Lange et Diarra, 1999.

« medersas » ou d'« écoles clandestines », « spontanées », « communautaires »...) <sup>10</sup> (Lange, 2001). Le développement rapide de ces écoles indique conjointement la reprise d'initiative des populations en matière éducative et les influences des différents bailleurs de fonds. Un consensus semble s'être établi entre les institutions financières (Banque mondiale), onusiennes (Unicef, Unesco), les coopérations bilatérales, les grandes ONG internationales, les petites associations locales et les familles; même si les fondements de ce consensus peuvent être antinomiques. En effet, si pour certains bailleurs de fonds prôner une plus grande implication financière des familles, c'est avant tout favoriser l'allègement des charges sociales des Etats, pour les populations, cette implication qui permet l'accès à l'éducation de leurs enfants est souvent perçue comme provisoire et comme répondant à une défaillance temporaire des instances étatiques. La demande de reconnaissance et de prise en charge de ces écoles par l'Etat est d'ailleurs très forte.

Ainsi, si la Conférence de Jomtien a suscité beaucoup d'espoir, les « années Jomtien » n'ont guère répondu ni aux promesses des Etats et des bailleurs de fonds, ni aux attentes des populations et nous sommes encore loin de la généralisation de l'enseignement primaire ou d'un développement réel de l'enseignement secondaire. Pour l'année 1995, les taux bruts de scolarisation primaire varient ainsi de 29 % (Niger), 32 % (Mali) à plus de 100 % (Cap-Vert, Togo, Zimbabwe) et ceux du secondaire de 5 % (Tanzanie), 7 % (Burundi, Mozambique, Niger) à 44 % (Zimbabwe) (Unesco, 2000). De même, dans le domaine de l'éducation non formelle ou dans celui de l'alphabétisation, les progrès réalisés sont insignifiants. Il faut attendre le Forum de Dakar (avril 2000) pour que ces domaines éducatifs commencent à bénéficier d'un intérêt réel. Notons que l'ampleur des disparités à l'intérieur du continent africain s'est maintenue, de même que les inégalités scolaires selon le sexe ont peu évolué : les taux bruts de scolarisation primaire ou secondaire féminins sont quasiment toujours inférieurs aux taux masculins.

Si l'on change d'échelle pour analyser les inégalités, on observe à l'intérieur des différents pays africains de très fortes disparités entre le milieu urbain où les taux dans l'enseignement primaire sont le plus souvent supérieurs à 80 %, et le milieu rural où ces taux peuvent être inférieurs à 10 %, y compris dans des pays très scolarisés comme le Togo par exemple, ce qui indique à la fois l'inégale répartition de l'offre et la diversité des représentations de l'Ecole. En effet, plus l'on change d'échelle (de la plus grande à la plus petite), plus l'on perçoit que le droit à l'éducation n'est souvent que théorique pour de nombreuses populations, du simple fait de l'absence d'infrastructures scolaires. Ces inégalités régionales renvoient et se cumulent à des inégalités sociales et sexuelles : c'est ainsi que les filles ont tendance à cumuler les handicaps. Etre une fille d'agriculteur résidant dans un milieu rural économiquement défavorisé réduit les chances d'être scolarisée dans de telles proportions (surtout dans les pays francophones) que l'on peut affirmer que ce groupe de filles n'a de fait aucun droit à l'éducation (à l'opposé du groupe composé de filles et de garçons de cadres supérieurs

<sup>10</sup> Les écoles « communautaires » portent des noms différents selon les pays africains ; elles ont comme caractéristiques d'être créées et gérées par des parents d'élèves (Chediel *et al.*, 2000 ; Cissé *et al.*, 2000 ; Diarra *et al.*, 2000 ; Djamé *et al.*, 2000 ; Esquieu et Péano, 1994 ; Gbogbotchi *et al.*, 2000).

ou de hauts fonctionnaires résidant dans la capitale) (Lange (dir.), 1998). Les problèmes spécifiques liés à la scolarisation des filles n'ont guère bénéficié de solutions adéquates (Ouédraogo, 1998 ; Lange, 2001 ; Zoungrana *et al.*, 1998 et 2001 ; Djangone, 2001) et même si des progrès peuvent être constatés, les disparités entre scolarités féminines et masculines demeurent importantes (Litondo et Ndwigwa, 2001).

Les taux de scolarisation très faibles de certains pays indiquent des inégalités dans l'accès à l'école et donc des processus d'exclusion d'un grand nombre d'enfants qui n'ont de fait pas ou peu accès à l'éducation primaire. Or, le temps passé à l'Ecole conditionne l'accès aux différents niveaux d'instruction, aux possibilités de certification et détermine les effets en termes de modification des comportements (économiques, démographiques, culturels, etc.). L'étude du rendement interne (ou efficacité interne du système scolaire) qui prend en compte les différents taux de redoublement, d'abandon, de réussite aux examens, le temps moyen mis pour atteindre la fin d'un cycle, la vie scolaire ou la survie scolaire des élèves d'une cohorte donnée, permet de mettre en lumière les tendances actuelles de l'Ecole africaine. Ainsi la faiblesse des inscriptions à l'entrée de l'école et les abandons scolaires au cours du cycle primaire constituent-ils un problème persistant, particulièrement en Afrique francophone, et plus spécifiquement pour les filles. Dans certains pays africains (Burkina Faso, Guinée, Mali, Niger...), l'espérance de vie scolaire<sup>11</sup> d'une fille est inférieure à deux ans et l'espérance de survie scolaire<sup>12</sup> se situe autour de huit années (Unesco, 1995). De même, en dépit des progrès observés dans certains pays<sup>13</sup>, le pourcentage de redoublants demeure encore supérieur à 30 % en 1995 pour trois pays (Côte d'Ivoire, Madagascar et Tchad) et supérieur à 20 % pour la majorité des pays (Unesco, 1998). D'autres taux, tels que le pourcentage d'une cohorte atteignant la 5<sup>e</sup> année, peuvent compléter les informations relatives aux rendements internes des systèmes scolaires africains. Ainsi, pour la cohorte de 1995, 71 % de filles atteignent la 5<sup>e</sup> année contre 77 % de garçons en Côte d'Ivoire, 57 % contre 64 % au Bénin, 33 % contre 49 % à Madagascar, 60 % contre 79 % au Togo, 84 % contre 78 % en Tanzanie (Unesco, 1998). Au Burkina Faso, à partir des taux de rendements observés en 1997/98, sur 1 000 enfants inscrits au CP1<sup>14</sup>, seulement un quart (26,8 %) parviennent au CM2<sup>15</sup> sans redoubler. Ces quelques exemples montrent bien que l'Ecole africaine demeure très sélective et élimine parfois plus d'enfants qu'elle n'en promeut (Lange *et al.*, 2002). Les représentations de l'Ecole sont bien évidemment « conditionnées » pour partie par ces processus d'exclusion.

<sup>11</sup> L'espérance de vie scolaire est définie comme le nombre d'années d'éducation formelle dont une personne d'un âge donné peut espérer bénéficier, en posant comme hypothèse que la probabilité de sa scolarisation à un âge ultérieur quelconque est égale au taux de scolarisation actuel pour cet âge. Il s'agit donc d'une mesure synthétique ou sommaire de l'ensemble de la participation escomptée au système éducatif tout entier (Unesco, 1995 : 37-38).

<sup>12</sup> L'espérance de survie scolaire est définie comme l'espérance de vie scolaire des seules personnes déjà scolarisées (Unesco, 1995 : 38-39).

<sup>13</sup> Par exemple le Togo où le pourcentage de redoublants passe de 36 % en 1990 à 24 % en 1995 (Unesco, 1998).

<sup>14</sup> La classe de CP1 (cours préparatoire 1<sup>er</sup> année) correspond au Burkina à la 1<sup>er</sup> année de l'enseignement primaire.

<sup>15</sup> La classe de CM2 (cours moyen 2<sup>e</sup> année) correspond à la 6<sup>e</sup> et dernière année de l'enseignement primaire.

## Elèves, familles et Ecole en Afrique

Si être élève aujourd'hui en Afrique peut représenter un privilège compte tenu du grand nombre d'enfants (et en particulier des filles) qui sont exclus de tout droit à l'instruction, toutefois, tant les conditions de vie que d'enseignement rendent le « métier d'élève » particulièrement difficile.

Les conditions de vie des élèves africains (à l'exception des enfants issus des classes sociales supérieures) constituent souvent des entraves à la fréquentation et à la réussite scolaires. Ainsi les enfants ne disposent que rarement de lieu individualisé pour effectuer leurs devoirs le soir et de matériel nécessaire (éclairage, table, fournitures scolaires...) <sup>16</sup>. Ils ne disposent pas non plus de beaucoup de temps. En effet, les enfants scolarisés n'échappent ni au travail domestique ni au travail productif (petit commerce, artisanat, travaux champêtres). Les filles que ce soit en milieu rural (Diarra et Lange, 2000) ou en milieu urbain (Zoungrana et Marcoux, 1999) sont plus impliquées dans les tâches extra-scolaires que les garçons. De plus, « les proportions de filles qui participent à ces activités augmentent avec le niveau scolaire alors que la tendance inverse s'observe pour les garçons » (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 553), ce qui diminue les possibilités des filles de s'investir dans des tâches scolaires et donc amenuise leurs chances de réussite et de poursuite des études. Dégager les filles de ce surcroît de travail permettrait d'améliorer tant la continuation des études que les réussites scolaires féminines <sup>17</sup>. Les rares calculs effectués pour mesurer le temps de travail des filles et des garçons indiquent que les filles effectuent toujours plus d'heures de travail par jour que les garçons, que ces enfants soient ou non scolarisés (Diarra et Lange, 2000). Etre une fille ou un garçon n'implique pas les mêmes devoirs ni les mêmes droits. L'éducation que transmettent encore aujourd'hui les mères à leurs filles demeure très dépendante des schémas sexistes en vigueur (Zoungrana et Marcoux, 1999) et les représentations sociales des rôles féminin et masculin jouent un rôle important dans l'éviction scolaire des filles.

En l'absence d'un espace-temps « culturel » nécessaire, les enfants et les jeunes ne peuvent assumer leur *métier d'élève* dans toute sa plénitude. L'environnement familial, l'absence de livres, de journaux ou de tout autre document écrit, mais aussi l'absence d'un espace culturel et sociétal nécessaire à la lecture sont des freins à l'intégration d'une *culture scolaire* <sup>18</sup>. Cependant, de plus en plus, les parents, particulièrement en milieu urbain, ont recours à des « répétiteurs » qui assurent des cours payants

<sup>16</sup> Il n'est pas rare de voir dans toutes les grandes villes africaines les élèves et les étudiants se poster sous un lampadaire pour réviser leurs devoirs et préparer leurs examens. C'est d'ailleurs au moment des examens que les rues tranquilles bénéficiant d'un éclairage public ou, à défaut, les carrefours bruyants, mais mieux éclairés sont pris d'assaut par les scolaires.

<sup>17</sup> Ainsi « le simple accès à l'eau courante à domicile permettrait d'augmenter de 25 % les probabilités de fréquentation scolaire des enfants en milieu urbain malien » (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 558).

<sup>18</sup> La simple lecture d'un journal demeure un exercice difficile au sein d'une concession africaine. L'acte de lire (ou de faire ses devoirs) n'est souvent pas perçu comme un processus positif d'isolement nécessaire à sa réalisation. Au sein des familles les plus éloignées de la culture scolaire, cette attitude peut même être perçue comme asociale, comme destinée à rejeter le groupe situé autour du lecteur.

particuliers ou collectifs. Ces cours peuvent être donnés chez le « répétiteur », dans la salle de classe (lorsque le « répétiteur » est l'enseignant de l'enfant) ou dans la cours de la concession. Ce recours aux cours du soir ou de vacances semble de plus en plus fréquent en Afrique, même si ce phénomène ne possède pas l'intensité observée en Asie par exemple (Bray, 1999).

Les conditions d'enseignement ne sont guère plus favorables. La journée de l'élève africain commence souvent par de longues marches pour rejoindre l'école et ces trajets s'avèrent non seulement fatigants, mais parfois aussi périlleux que ce soit en milieu rural ou en milieu urbain. Le droit d'être inscrit à l'école ne garantit pas de pouvoir disposer de locaux scolaires conformes, ni de matériel mobilier adapté ou de moyens didactiques suffisants<sup>19</sup>. La pédagogie frontale, souvent en pratique dans les écoles africaines, les punitions corporelles, parfois encore utilisées en milieu rural, ne constituent pas non plus des facteurs d'épanouissement. Le style d'apprentissage en application dans les écoles primaire et secondaire est encore plus proche de celui en vigueur au sein des écoles coraniques, des espaces informels de l'apprentissage ou de ceux de la famille que des écoles européennes. Il repose essentiellement sur l'écoute, la mémorisation, la répétition dans un procès de transmission des savoirs où l'acquisition de ceux-ci n'implique que le mimétisme ; la réflexivité, l'analyse critique sont souvent absentes, à l'exception d'expériences éducatives marginales.

Lorsque l'on interroge les enfants et les jeunes sur les raisons de l'interruption de leurs études, les exclusions et les échecs scolaires sont souvent déterminants. Selon une enquête menée à Bamako, 70 % des enfants et des jeunes qui ont interrompu leur scolarité déclarent avoir rencontré des problèmes de compréhension (Zoungrana et Marcoux, 1999 : 546). De fait, les statistiques scolaires (citées précédemment) reflètent bien cette situation d'échec scolaire, tant due aux conditions matérielles d'apprentissage, qu'à la pédagogie et aux méthodes utilisées, qu'aux contenus d'enseignement. Si le droit d'être inscrit à l'Ecole n'est guère effectif en Afrique, celui d'y réussir est encore plus aléatoire. L'Ecole africaine en produisant plus d'échecs que de réussites scolaires<sup>20</sup> module les représentations de l'Ecole tant des élèves que de leurs parents. Contraints de subir ce milieu aléatoire en permanence, les élèves développent des stratégies diverses<sup>21</sup> ; la construction des personnalités empreinte des chemins tortueux, entre stratégies de résistance face aux processus d'échecs successifs ou d'exclusion et tentatives de revalorisation de soi. On comprend mieux pourquoi « être élève » constitue « un statut à part » en Afrique, créant des solidarités très fortes

<sup>19</sup> Les locaux sont parfois insalubres ou dangereux (murs en banco qui menacent de s'écrouler à la saison des pluies), souvent non fonctionnels pour les études (locaux trop exigus, sans ventilation, fenêtres trop étroites ne permettant pas à la lumière du jour de pénétrer, toits en tôle très bruyants au moment des pluies, ...). De même, l'absence de matériel mobilier nuit conjointement à l'apprentissage et à la santé des enfants. L'absence de table-bancs, par exemple, « oblige souvent les élèves à adopter des positions préjudiciables à leur santé et source de fatigue » (Lange, 2001).

<sup>20</sup> Les taux de réussite aux examens sont particulièrement faibles en Afrique et les taux de passage entre les cycles primaire et secondaire sont souvent inférieurs à 30 %. Pour exemple, citons le Togo où le paroxysme de cette hypersélection est atteint en 1981/82, année durant laquelle « pratiquement plus aucun élève ne réussissait son année scolaire » avec 11 % de réussite au BEPC, 5 % au probatoire (1<sup>er</sup> partie du baccalauréat) et 10 % au baccalauréat (Lange, 1998 : 181 ; 190-196).

<sup>21</sup> Acharnement scolaire, recherche d'un emploi, migration, ...

entre « promotionnaires » et des capacités de mobilisation syndicale ou politique efficaces. Ceci explique le rôle qu'ont pu jouer les associations d'élèves dans la chute des régimes dictatoriaux (comme par exemple au Mali) et – sans doute aussi – leur marginalisation par les pouvoirs politiques qu'ils soient démocratiquement élus ou non. Cependant, le rôle et la place de ces associations devront être redéfinis pour permettre aux élèves et aux étudiants de ne plus être de simples « objets » des politiques éducatives, mais des acteurs de leur éducation.

### *Familles et élèves : le droit à l'Éducation Pour Tous en question*

« Le droit à l'Éducation Pour Tous » affirmé lors de la Conférence de Jomtien a obtenu un large consensus de la part des États. Mais, paradoxalement, les populations ne semblent guère avoir été consultées. Personne ne semble d'ailleurs s'être seulement demandé comment les populations perçoivent ce droit<sup>22</sup>. Les rares enquêtes de terrain indiquent que la conception du « droit à l'Éducation Pour Tous » n'est guère universelle. L'étude des représentations familiales révèle ainsi que ce droit n'est jamais perçu comme un droit déconnecté des autres droits. Ainsi, il est souvent cité comme secondaire par rapport au droit à la santé par les parents d'élèves et les enseignants, ou comme nécessaire et condition préalable à la réalisation du droit à l'éducation<sup>23</sup>. Cependant, ce sont surtout les femmes (en particulier celles qui fréquentent un centre d'alphabétisation), bien plus que les hommes (quel que soit leur statut : parents d'élèves, apprenants, responsables d'associations), qui semblent concevoir l'éducation comme un « droit » au sein d'un ensemble de « droits » complémentaires entre eux. Ainsi leur centre éducatif idéal serait relié à des activités rémunératrices, disposerait d'un point d'eau, serait adjacent à une infirmerie et à une maternité, et l'école primaire des enfants serait proche... ce qui renvoie aux droits à l'autonomie financière, à la santé, à l'éducation, à l'École... C'est en quelque sorte leur conception du développement social et économique qui met bien en relief la difficulté des politiques sectorielles en vigueur pour répondre aux besoins fondamentaux des femmes. Du fait de leurs problèmes de santé spécifiques (maternités, soins des enfants), de leur besoin d'autonomie économique (recherche d'activités rémunératrices), de la surcharge de travail liée à leur sexe (tâches ménagères qui s'additionnent aux tâches éducatives et aux tâches productives), les femmes ne peuvent percevoir une amélioration de leurs conditions de vie que si leurs besoins élémentaires sont couverts conjointement (accès à l'éducation, aux ressources financières, aux soins, à l'eau...). 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 (Compaoré et Lange, 2002).

<sup>22</sup> A de rares exceptions. Voir à ce sujet l'ouvrage « *La mesure du droit à l'éducation* » publié aux éditions Karthala (2005).

<sup>23</sup> Alors que les rapports sur l'éducation émanant des organismes internationaux mettent l'accent sur la nécessité de l'éducation comme gage d'amélioration du niveau sanitaire des populations (et donc comme investissement rentable), les familles et les enseignants rappellent qu'il faut *d'abord* être en bonne santé pour être scolarisé ou pour fréquenter les centres d'alphabétisation.

Si les représentations du droit à l'éducation des familles urbaines sont très diversifiées parce que fonction des catégories socioprofessionnelles et de l'environnement culturel, celles des familles rurales semblent peu diversifiées. A l'exception des zones rurales scolarisées de longue date et dont les populations ont incorporé la culture scolaire, le droit à l'éducation est souvent perçu de façon presque exclusive comme un droit positif, mais en quelque sorte *collectif*, donc *non individualisé*. Ce collectif ne renvoie pas à l'ensemble des enfants ou des jeunes, mais plutôt comme devant être collectivement utile à l'ensemble de la communauté, même si une minorité d'enfants est scolarisée. Ainsi, l'intérêt de l'enfant n'est jamais pris en compte et n'est que rarement mentionné. Le droit à l'éducation ou le droit à l'école est perçu comme le droit de la famille ou de la communauté villageoise et les bénéfices tirés de l'exercice de ce droit semblent ne pouvoir être appropriés que par la collectivité. Cependant, au sein de la collectivité, ce sont essentiellement les adultes (plus précisément les chefs de famille) et en particulier les hommes qui semblent être les bénéficiaires attendus des effets de la fréquentation de l'école ou des centres d'alphabétisation. L'éducation des filles est ainsi perçue positivement si les filles respectent leurs aînés et « qu'on peut les marier sans difficulté » (sous-entendu, que les filles acceptent le mariage proposé). Ce qui explique que les modules sexuellement spécifiques (cours de cuisine, de couture...) introduits dans certaines écoles expérimentales ou dans les centres d'alphabétisation rassurent les familles des élèves ou des apprenants. Le droit à l'éducation n'est ainsi jamais relié ou mis en relation avec les droits des enfants. Ceux-ci ne sont d'ailleurs pas perçus comme « individus », capables de faire usage de droits. Or, quelle que soit la valeur morale intrinsèque à cette conception du droit à l'éducation, cette représentation nuit à la scolarisation ou à la formation du plus grand nombre, puisque que « l'Education Pour Tous » est en quelque sorte conçue comme « l'éducation de quelques-uns au profit de tous » (Compaoré et Lange, 2002).

Ces représentations de « l'Education Pour Tous » rendent intelligibles les stratégies éducatives des familles rurales africaines qui consistent à ne choisir que quelques enfants ou quelques jeunes en vue de leur formation. Elles sont donc très éloignées des théories sociologiques considérant les acteurs sociaux comme des « consommateurs d'école ». Ces théories de l'Ecole, subordonnées à une apologie de « *l'homo oeconomicus* » et de la liberté, qui réduisent la notion de stratégie à des pratiques de consommation individuelles, socialement décontextualisées, sont cependant implicitement défendues par la plupart des « partenaires techniques et financiers » qui influencent, à partir de ces présupposés, les politiques d'éducation africaines. L'étude des représentations familiales montre en quoi ces théories qui occultent les inégalités socioculturelles et qui n'envisagent que les stratégies individuelles, niant l'existence de stratégies collectives, ne peuvent être transposées en Afrique. Le rôle de socialisation de l'Ecole infère que l'institution scolaire ne peut être un bien de consommation comme les autres ; les stratégies éducatives ne répondent pas seulement à des besoins économiques et n'induisent pas non plus que des comportements sociaux : elles jouent un rôle dans la reproduction sociale, elles s'inscrivent au sein de projets sociétaux.

Cependant, vouloir scolariser ses enfants ne suffit pas, encore faut-il le pouvoir. Les familles ne sont pas égales face à l'offre scolaire : le nombre de places disponibles et l'éventail du choix selon les différents types d'écoles (privé/public, religieux/laïc) et selon les degrés d'enseignement varient considérablement d'une région à l'autre, du

milieu rural au milieu urbain: Elles ne sont pas égales non plus quant au capital économique ou relationnel qu'elles peuvent mobiliser en vue de la scolarisation de leurs enfants. Face à une offre donnée, les stratégies les plus diverses s'observent et l'appropriation de l'Ecole par les familles renvoie aux différents ancrages au sein des sociétés que nécessite cette institution. Du refus de la scolarisation, en passant par l'acceptation modérée, jusqu'à l'adhésion complète, le rapport à l'Ecole se négocie en permanence et peut varier au sein d'une même société ou d'une même famille selon les époques, comme l'ont montré les périodes de déscolarisation et de re-scolarisation des deux dernières décennies. Les stratégies scolaires se construisent ainsi au sein d'un espace/temps déterminé. L'univers scolaire est alors différemment approprié, utilisé, car les trois sphères : politique, économique, idéologique, influencent les stratégies éducatives de façon concomitante et différentielle. Le choix des enfants à scolariser (filles ou garçons, aînés ou cadets), le nombre d'enfants destinés à la scolarisation, le temps accordé à l'Ecole (durée des études) sont autant d'éléments qui composent et organisent les stratégies scolaires et qui ne se calquent pas nécessairement ni sur l'organisation du système scolaire ni sur le sens donné à l'instruction par les instances étatiques. Si les politiques d'éducation apparaissent comme monolithiques et très centralisées, pensées et financées par les bailleurs de fonds et tendent à l'universalité, à l'opposé, les conceptions de l'Ecole des populations et leurs stratégies d'éducation sont multiples et le besoin d'Ecole répond souvent à d'autres fonctions que celles initialement voulues par les autorités. C'est en effet que les trois sphères (économique, politique et socioculturelle) interviennent de façon différentielle selon les sociétés. La sphère politique et idéologique apparaît cependant importante, comme l'atteste les progrès scolaires réalisés au sein de certains pays africains suite aux transitions démocratiques en cours (Mali, Cameroun...). Par ailleurs, rappelons que la gestion des relations des diverses sociétés ou groupes sociaux avec les instances étatiques fait de l'Ecole à la fois un lieu privilégié de médiation et un lieu d'enjeux du contrôle de l'accès au pouvoir politique. Là-aussi, les représentations familiales de l'Ecole induisent des stratégies éducatives qui ne se réduisent pas à de simples calculs économiques.

## Conclusion

Les « années Jomtien » sont marquées par le retrait des Etats et par le développement des logiques du marché pénétrant de plus en plus souvent le champ scolaire. On peut ainsi observer la croissance rapide des écoles privées laïques – de l'enseignement préscolaire à l'université –, dans l'ensemble des pays du Sud, y compris chez ceux qui se réclament encore du socialisme, comme au Vietnam ou en Chine (Martin, 2001 ; Nguyen Tri, 2001). Dans de nombreux pays, le retrait étatique a pour conséquences le développement parallèle des écoles religieuses (chrétiennes ou musulmanes) ou des écoles communautaires ou associatives, ou encore le développement rapide des écoles privées laïques. Cependant, ce développement suscité par une demande scolaire « solvable » n'a guère permis aux régions ou aux groupes les plus défavorisés d'avoir

accès à l'éducation, comme le note le bilan effectué lors du Forum de Dakar (Forum mondial sur l'éducation, 2000). On peut considérer que les échecs constatés sont pour partie dus à la non prise en compte de la demande d'éducation et à la méconnaissance des représentations et des rapports des familles à l'Ecole, en particulier des groupes qui n'ont pour l'instant pas ou peu accès à l'Ecole. Les objectifs de Jomtien de prendre en compte les partenaires de l'Ecole n'ont guère concerné ni les enseignants ni les familles (parents et élèves). Pourtant, ces trois acteurs « de base » devraient être considérés comme étant au cœur du partenariat entre l'Etat et les populations.

L'exemple de l'Afrique subsaharienne nous indique les limites actuelles des politiques d'éducation. En dépit des progrès de la scolarisation, un grand nombre d'enfants africains ne sont pas scolarisés ou achèvent très tôt leur scolarité. La crise financière du début des années quatre-vingt et la mise en place des Programmes d'ajustements structurels ont eu des conséquences néfastes sur le développement de la scolarisation. Plusieurs centaines de milliers d'enfants ou de jeunes africains ont ainsi été exclus de toute éducation scolaire ou ont interrompu précocement leurs études. Les politiques imposées dans le cadre de ces PAS ont une lourde responsabilité dans l'apparition des phénomènes de déscolarisation lesquels ont hypothéqué l'avenir de ces enfants et de ces jeunes. La reprise d'initiative sociale que l'on observe aujourd'hui à travers, entre autres, la création des écoles associatives ou communautaires par les parents d'élèves, n'était-elle pas pour partie l'action de cette génération « déscolarisée » lors des PAS ? Devenus aujourd'hui, soit vingt ans plus tard, parents d'élèves, ne cherchent-ils pas à maîtriser la scolarisation de leurs enfants ? Quelle que soit la portée des idées véhiculées et des engagements pris lors de la Conférence de Jomtien puis du Forum de Dakar, ces parents (génération des PAS et de la déscolarisation) semblent ne pas vouloir laisser l'initiative entre les seules mains des Etats et des bailleurs de fonds (Lange *et al.*, 2002). La forte demande d'éducation non formelle, unique voie d'accès à l'instruction pour ceux qui n'ont pas pu bénéficier d'une éducation scolaire, semble corroborer les raisons de cette reprise d'initiative sociale. Du fait que l'éducation participe au fonctionnement des sociétés et peut influencer 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 associer élèves et parents d'élèves dans le développement de l'éducation scolaire<sup>24</sup>. De même, aider financièrement les expériences éducatives fondées par les populations, qu'elles relèvent de l'éducation non formelle ou formelle, apparaît indispensable, puisque que ce sont souvent les groupes exclus de toute forme d'instruction qui en sont les initiateurs<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> De même, les enseignants doivent cesser d'être perçus comme « des entraves » aux politiques d'éducation et doivent être associés, dès leur élaboration, de sorte qu'ils se sentent réellement impliqués dans les projets éducatifs mis en œuvre.

<sup>25</sup> De plus, ces groupes appartiennent aussi aux populations les plus défavorisées du point de vue économique, ce qui correspond de fait à faire payer aux familles les plus pauvres ce que les Etats offrent gratuitement aux groupes favorisés (voir le cas des écoles communautaires en Afrique).

## Bibliographie

- Bray M., 1999 - *A l'ombre du système éducatif. Le développement des cours particuliers : conséquences pour la planification de l'éducation*. Paris, Unesco-IIPE, 107 p.
- Chedié R.W., Sekwao N. et Kirumba P.L., 2000 - *Private and community schools in Tanzania (Mainland)*. Paris, Unesco-IIPE, 96 p.
- Cissé M., Diarra A., Marchand J. et Traoré S., 2000 - *Les écoles communautaires au Mali*. Paris, Unesco-IIPE, 221 p.
- Compaoré M. et Lange M.F., 2002 - *Les indicateurs du droit à l'éducation. Collecte de données sur les indicateurs du droit à l'éducation dans la zone de Nomgana*. Association pour la promotion de l'éducation non formelle au Burkina (APENF - Burkina Faso), Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme et Chaire d'histoire et de politique économiques de l'Université de Fribourg (Suisse). Ouagadougou, juillet, 36 p.
- Diarra D., Fall M., Gueye P.M. et Marchand J., 2000 - *Les écoles communautaires de base au Sénégal*. Paris, Unesco-IIPE, 175 p.
- Diarra S.O. et Lange M.F., 2000 - *Travail et école en milieu rural sahélien*. Communication au colloque international « Repenser l'enfance ». Bondy, 15-18 novembre, 19 p.
- Djamé R., Esquieu P., Mbah Onana M. et Mvogo B., 2000 - *Les écoles privées au Cameroun*. Paris, Unesco-IIPE, 93 p.
- Esquieu P. et Péano S., 1994 - *L'enseignement privé et spontané dans le système éducatif tchadien*. Paris, Unesco-IIPE, 103 p.
- Gbogbotchi K.K.A., Gnossa K.E., Kpeglo M.M. et Marchand J., 2000 - *Les écoles d'initiatives locales au Togo*. Paris, Unesco-IIPE, 165 p.
- Djangone A.M.R., Irie M.B., Talnan E. et Koné K., 2001 - *Système scolaire et reproduction des rôles sexués : une analyse du manuel scolaire du cours préparatoire deuxième année (cp2) en Côte d'Ivoire*. Communication au colloque international « Genre, population et développement en Afrique », ENSEA, INED, IFORD, UEAP. Abidjan, 16-20 juillet, 24 p.
- Forum Mondial sur l'Education, 2000 - *Synthèse globale. Éducation pour tous. Bilan à l'an 2000*. Forum consultatif international sur l'éducation pour tous. UNESCO, 72 p.
- Hallak J., 1994 - *Au-delà de Jomtien... L'éducation pour tous : grandes espérances ou faux espoirs ?* Contribution de l'IIPE, n° 3, Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE)/UNESCO, Paris, 32 p.
- Henriot V. et Zanten A. 1988 - *Les familles face à l'École : rapports institutionnels et relations sociales*. in *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*, Durning P. (dir.). Vigneux, Matrice : 185-207.
- Jodelet D. (dir.), 1991 - *Les représentations sociales*. Paris, PUF, (2<sup>e</sup> édition).

- Köhler J.M. et Wacquant L.J.D., 1985 - *L'école inégale. Éléments pour une sociologie de l'école en Nouvelle-Calédonie*. Nouméa, ORSTOM/Institut culturel mélanésien, 212 p.
- Lange M.F., (dir.), 1998 - *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. Paris, Karthala, 254 p.
- Lange M.F., 1998 - *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*. Paris, Karthala, 337 p.
- Lange M.F., 2000 - Naissance de l'école en Afrique subsaharienne. in *Éducatons, société, Pour*, Revue du Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, n° 165, mars : 51-59.
- Lange M.F., 2001 - Dynamiques scolaires contemporaines au Sud. in *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*, Lange M.F. (Ed. scientifique). *Autrepart*, n° 17 : 5-12.
- Lange M.F., 2001 - *L'évolution des inégalités d'accès à l'instruction en Afrique depuis 1960*. Communication au colloque international « Genre, population et développement en Afrique », ENSEA, INED, IFORD, UEAP. Abidjan, 16-20 juillet, 21 p.
- Lange M.F., (Ed. scientifique), 2001 - Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord. *Autrepart*, n° 17 : 3-182.
- Lange M.F., 2001 - *L'effectivité du droit à l'école en Afrique : les lieux du non-droit*. Communication au colloque « Droit(s) à l'école ». LESSOR, Université de Rennes II. Rennes, 20-21 décembre, 12 p.
- Lange M.F. et Diarra S.O., 1999 - École et démocratie : l'« explosion » scolaire sous la III<sup>e</sup> République au Mali. *Politique africaine*, n° 76, décembre : 164-172.
- Lange M.F., Zoungrana C. et Yaro Y., 2002 - *Éducation, enfants et sociétés de demain. Exemples africains*. Communication pour le colloque international « Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours ». AIDELF, 10-13 décembre. Dakar, Sénégal, 15 p.
- Laval C. et Weber L. (coord.), 2002 - *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Éditions Nouveaux Regards/ yllipse, Paris, 144 p.
- Litondo N.A., Ndwiga M. et Wawira, 2001 - *Strategies for the promotion of equity of access to mathematical, scientific and technological education: the Kenyan experience*. Communication au colloque international « Genre, population et développement en Afrique », ENSEA, INED, IFORD, UEAP. Abidjan, 16-20 juillet 2001, 14 p.
- Martin J.-Y., 2001 - La trajectoire éducative du Viêt-nam depuis 1945 : logiques politiques et logiques sociales. in *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*, Lange M.-F. (Ed). *Autrepart*, n° 17 : 13-27.
- Nguyen Tri C., 2001 - L'éducation en République populaire de Chine entre contrôle étatique et économie de marché. in *Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord*, Lange M.F. (Ed). *Autrepart*, n° 17 : 69-89.

- Ouédraogo A., 1998 - Les contenus sexistes des livres scolaires. Au malheur des filles et des femmes dans les manuels burkinabé. in *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, Lange M.F. (sous la direction de). Karthala, Paris : 121-140.
- Pilon M. et Yaro Y., (dir.), 2001 - *La demande d'éducation en Afrique. État des connaissances et perspectives de recherche*. UEPA/UAPS, Dakar, 221 p.
- World Education Forum, 2000 - *Statistical Document. Education for All 2000 Assessment*. International Consultative, Forum on Education for All, UNESCO, 69 p.
- Unesco, 1995 - *Rapport mondial sur l'éducation, 1995*. UNESCO, Paris, 173 p.
- Unesco, 1998 - *Rapport mondial sur l'éducation, 1998*. UNESCO, Paris, 174 p.
- Unesco, 2000 - *Rapport mondial sur l'éducation, 2000. Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie*. UNESCO, Paris, 182 p.
- Vinokur A., 1987 - La Banque mondiale et les politiques "d'ajustement" scolaire dans les pays en voie de développement. *Revue Tièrs-monde*, n° 112, octobre-décembre : 919-934.
- Zoungrana C.M., Tonkindang J., Marcoux R. et Konaté M., 1998 - La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches. in *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*; M.F. Lange (dir). Karthala, Paris : 167-196.
- Zoungrana M.C., et Marcoux R., 1999 - Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à Bamako. in *The African Population in the 21<sup>st</sup> Century/La population africaine au 21<sup>e</sup> siècle*; Volume III, UAPS/UEPA et NPU. Dakar : 536-561.
- Zoungrana C., Ouédraogo I., et Marcoux R., 2001 - *La scolarisation, instrument d'émancipation de la femme africaine : mythe ou réalité ?* Communication au colloque international « Genre, population et développement en Afrique », ENSEA, INED, IFORD, UEAP. Abidjan, 16-20 juillet, 18 p.

# Ecole et travail des enfants dans les pays du Sud : situation actuelle et perspectives

Jean-François Kobiané

## Introduction

Le travail des enfants est un phénomène aussi ancien que le monde parce que faisant partie intégrante de l'organisation et de l'évolution socio-économique de toute société. C'est aussi un phénomène universel, car au Nord comme au Sud, il est une réalité, mais c'est surtout au Sud, particulièrement en Afrique, en Amérique latine et en Asie où l'on compte les pays les plus pauvres de la planète, que le phénomène est prépondérant (Unicef, 1997 ; Brisset, 2000).

Le regain d'intérêt accordé à la question est en partie lié au débat houleux sur les « clauses sociales » des accords en matière de commerce international, notamment aux pressions européennes et nord-américaines en vue de mettre fin à l'importation de produits basés sur le « travail des enfants » (Mauras *et al.*, 1998). Mais cet intérêt croissant porté au travail des enfants est aussi, d'une manière générale, en rapport avec le développement de ses « pires formes » à travers le monde et particulièrement dans les pays en développement. Lorsqu'on évoque en effet le travail des enfants, c'est cette image des enfants travaillant dans des conditions souvent très pénibles et insalubres dans des fabriques d'allumettes, de bracelets en verrerie, ou dans l'industrie du tapis en Inde (Gulrajani, 1996 ; Unicef, 1997 ; Brisset, 2000), dans les mines de charbon en Colombie (Céspedes et Zarama, 1996), ou encore dans les ateliers du secteur informel des villes d'Afrique subsaharienne (Penouil, 1982 ; Labazée, 1996 ; Verlet, 1996). Mais cette image nous renvoie aussi au phénomène de plus en plus médiatisé du trafic d'enfants : trafic sexuel (prostitution et pornographie) comme celui observé, particulièrement, dans les pays d'Asie du Sud et du Sud-Est, trafic dans l'activité industrielle et agricole comme celui de ces enfants en provenance des pays du Sahel (Mali, Burkina Faso) vers les plantations de Côte d'Ivoire, trafic des enfants dans les zones en conflit, etc. (ILO-IPEC, 2002).

Face à une telle situation, la mobilisation internationale ne fait que s'agrandir. En effet, comme le rappelle M. Bonnet (1996 : 251), « la grande nouveauté, dans le domaine du travail des enfants, est l'émergence d'une lutte pour supprimer le phénomène, lutte de plus en plus organisée et méthodique, avec des moyens puissants et une mobilisation d'acteurs plus nombreux et variés », comme en témoignent la Convention n° 138 de l'OIT de 1973 sur l'âge minimum d'admission à l'emploi, la ratification par 187 Etats de la Convention de 1989 relative aux droits de l'enfant, le lancement en 1991 du *Programme international pour l'abolition du travail des enfants* (IPEC), et la Convention sur les « pires formes du travail des enfants » adoptée en 1999.

La question du travail des enfants revêt un autre intérêt, surtout lorsqu'on s'intéresse à en voir les interrelations avec la scolarisation. Même si certains enfants travailleurs fréquentent l'école, travail et scolarisation apparaissent souvent comme deux activités concurrentes et la réalisation de l'objectif d'une Education Pour Tous (EPT) nécessite alors de s'intéresser davantage au travail, notamment lorsque celui-ci contribue à écarter de nombreux enfants du système éducatif. Cette préoccupation apparaît clairement dans les perspectives de l'OIT à travers l'IPEC qui estime « que les efforts de la communauté internationale en vue de réaliser l'Education Pour Tous et l'élimination progressive du travail des enfants sont inextricablement liés » : « Pour atteindre l'objectif de l'éducation universelle à l'horizon 2015, les gouvernements auront non seulement à développer des efforts en vue de réaliser l'EPT, mais ils devront aussi mettre tout en œuvre en vue d'accélérer l'élimination du travail des enfants » (ILO, s.d. : 1)<sup>1</sup>. Du point de vue de la recherche, cette approche globale (ou holistique) de la scolarisation des enfants est de plus en plus reconnue, comme le soulignent D. Levison *et al.* (2001 : 167) : « *In recent years, researchers have begun to recognize that a more holistic approach, considering schooling in conjunction with labor force work, child care, and other household responsibilities, is necessary to construct policies that will encourage greater educational attainment, especially for children and youth in poor families* ».

L'objectif de ce chapitre est de présenter quelques facettes de la relation entre le travail et la scolarisation des enfants. Une telle démarche exige de s'interroger dans un premier temps sur les fondements du travail des enfants. Dans un deuxième temps, nous présenterons quelques chiffres sur l'importance du travail des enfants dans le monde. La troisième partie de cette analyse sera consacrée aux effets du travail sur la scolarisation des enfants ; la quatrième et dernière partie abordera de façon plus spécifique les conséquences de l'évolution du contexte socio-économique des pays du Sud au cours des deux dernières décennies sur la mise au travail et la scolarisation des enfants.

---

<sup>1</sup> La traduction française est de nous.

## Les fondements du travail des enfants

Les fondements du travail des enfants sont multiples, voire complexes. Ils relèvent aussi bien de facteurs socioculturels et économiques que de facteurs liés au dysfonctionnement du système éducatif (Schlemmer, 1996 ; Brisset, 2000). Mais une analyse claire de ces fondements implique de s'interroger tout d'abord sur la signification du « travail des enfants ».

### *Qu'entend-on par « travail des enfants » ?*

Il n'est pas aisé de définir ce qu'est le « travail des enfants », tant la définition adoptée peut varier en fonction du sujet traité (Gendreau, 1996 ; Bahri et Gendreau, 2002). Cette difficulté de définition du concept explique aussi, par ailleurs, celle liée à la mesure de l'ampleur du phénomène, comme nous y reviendrons.

Le travail des enfants n'est pas uniquement ce travail destructeur et d'exploitation tels que les exemples que nous avons présentés précédemment. L'Unicef, dans son *Rapport sur la situation des enfants dans le monde 1997*, stipule que « les enfants exercent des activités diverses dans des conditions très différentes que l'on pourrait représenter sur une ligne continue. A une extrémité de la ligne, le travail est bénéfique, renforçant ou favorisant le développement physique, mental, spirituel, moral ou social de l'enfant sans compromettre sa scolarité, ses loisirs et son repos. A l'autre extrémité, il est manifestement destructeur et synonyme d'exploitation. Entre ces deux pôles, on trouve de vastes zones d'activité avec un travail qui ne nuit pas forcément au développement de l'enfant » (Unicef, 1997 : 25)<sup>2</sup>. L'OIT, quant à elle, introduit une série de concepts en rapport avec l'activité économique des enfants sur lesquels nous reviendrons dans la partie consacrée aux statistiques sur le travail des enfants.

S'il n'est pas aisé de définir exactement ce qu'est le « travail des enfants », disons que celui-ci peut revêtir diverses formes ou se réaliser dans divers endroits. Parmi les formes de travail d'enfants les plus couramment évoquées, on peut citer le travail domestique, le travail dans l'industrie et l'artisanat, le travail ou les métiers de la rue, la servitude pour dette, l'exploitation sexuelle, les enfants soldats, etc. (Unicef, 1997 ; Brisset, 2000).

- Le travail domestique est souvent qualifié d'« invisible » car il correspond à l'ensemble des activités réalisées à l'intérieur de la sphère familiale bien souvent à l'abri des « regards extérieurs ». Il s'agit des activités d'entretien des lieux, de garde et de soins accordés aux plus petits, de la préparation des mets, des corvées d'eau et de bois, où la participation des enfants est très considérable

<sup>2</sup> Dans la littérature anglo-saxonne l'expression « child work » est souvent employée pour désigner le travail « bénéfique » ou « acceptable » alors que « child labour » correspond au travail jugé « inacceptable ». Cependant, M. Lavalette (1996) estime que cette distinction n'apporte pas grand chose à la compréhension du sujet et il utilise indifféremment les deux termes.

(Marcoux, 1994). « Bien que les emplois domestiques ne soient pas nécessairement dangereux ou synonymes d'exploitation, ils le sont quand même la plupart du temps » (Unicef, 1997 : 34).

- Le travail dans l'industrie et l'artisanat est le type de travail qui semble le plus connu et correspond à la situation de ces nombreux enfants qui travaillent souvent à des âges très précoces, dans des conditions d'insécurité dans nombre de fabriques à haute intensité de main-d'œuvre dans les pays du Sud. C'est aussi la situation de nombreux enfants travaillant comme apprentis dans le secteur informel des villes des pays en développement.
- Les métiers de la rue : le phénomène des « enfants de la rue » est bien connu dans les pays du Sud et semble s'accroître au regard des conséquences sociales de la crise économique que nombre de pays en développement connaissent depuis la fin des années 1970. Ces enfants, souvent livrés à eux-mêmes, doivent, pour survivre, réaliser une série de petits métiers dans la rue (nettoyage des véhicules, cirage des chaussures, vente de petites marchandises...). Or, « la rue est un lieu de travail cruel et dangereux, menaçant souvent la vie même des enfants » (Unicef, 1997 : 43)
- La servitude pour dette est une pratique beaucoup plus répandue en Asie du Sud-Est : « dans ce système, les enfants, qui n'ont souvent pas plus de huit ou neuf ans, sont remis en gage par leurs parents à des propriétaires de fabriques ou à leurs agents en échange de petits prêts » (Unicef, 1997 : 37). Cette pratique se retrouve également dans le phénomène de trafic des enfants des pays du Sahel vers les plantations de café et de cacao en Côte d'Ivoire, où de nombreux enfants sont obligés de travailler durement et pendant des années pour, semble-t-il, « rembourser » les frais qui ont été engagés par les intermédiaires pour assurer leur voyage vers la côte.
- L'exploitation sexuelle des enfants : environ un million de jeunes filles (mais les garçons aussi sont souvent concernés) en seraient victimes chaque année à travers le monde. C'est le phénomène bien connu du tourisme sexuel dans lequel des vacanciers provenant des pays développés se rendent dans des pays du Sud à la recherche de relations sexuelles avec des enfants ; c'est aussi la situation de ces jeunes filles qui, à l'intérieur même des pays, au Nord comme Sud, satisfont les désirs sexuels de clients locaux (Unicef, 1997).
- Les enfants soldats : dans les conflits armés qui foisonnent à travers le monde, particulièrement dans les pays du Sud (l'Afrique surtout, mais aussi l'Asie et l'Amérique latine), on assiste de plus en plus à un phénomène, pour le moins révoltant, qui est celui de très jeunes combattants, parfois à peine âgés de dix ans, qu'on contraint à tuer, à torturer (Brisset, 1997 et 2000).

## Les fondements socioculturels du travail des enfants

Dans « L'enfant et son milieu en Afrique traditionnelle », P. Emy (1972) montre comment la participation de l'enfant aux activités productives participe de son éducation et de son entrée progressive dans le monde des adultes : l'enfant apprend aux côtés des adultes et les activités dans lesquelles il est impliqué sont fonction de son âge, et de son sexe. Dans cette société traditionnelle, travail et éducation constituent un même et unique système (Salazar, 1998). Il s'agit là d'un des premiers fondements culturels du travail des enfants, c'est-à-dire sa fonction socialisante et éducative : « ... de tous temps, la socialisation de l'enfant passe par sa mise à l'ouvrage progressive, par sa participation croissante, proportionnelle à son âge, aux travaux collectifs de la communauté, et même l'école gratuite, laïque et obligatoire – une révolution encore récente – n'a pas de si tôt mis fin à cette contribution des enfants aux tâches productives » (Schlemmer, 1996 : 22-23). Cette socialisation est d'ailleurs l'une des justifications de la pratique de confiage ou de circulation des enfants (*child fostering*) assez courante en Afrique et tout particulièrement dans sa partie occidentale : des enfants sont confiés « ... hors du cadre familial à des tuteurs choisis pour leurs compétences éducatives ou professionnelles. L'éducation donnée à l'enfant confié ne se différencie guère de celle reçue par les enfants du milieu d'accueil » (Mbaye et Fall, 1996 : 438).

La fonction de socialisation du travail intervient aussi dans certaines justifications en milieu urbain, lorsque les parents estiment que la mise au travail des enfants est instructive dans la mesure où elle leur permet d'apprécier « la valeur des choses » et l'effort requis pour les obtenir (Salazar, 1998). La mise au travail des enfants est également présentée comme un moyen d'éloigner les enfants déscolarisés du chemin de la délinquance (*ibidem*).

## Les fondements économiques du travail des enfants

Les besoins en main-d'œuvre dans les sociétés agricoles, la crise de l'emploi salarié et stable dans les sociétés modernes et d'une manière générale la pauvreté sont autant de facteurs économiques qui contribuent à la mise au travail des enfants.

Dans le mode de production familial, encore appelé société paysanne ou domestique, basé sur une économie de subsistance, et dans lequel le travail constitue le principal facteur de production, comme dans de nombreux pays en développement, la contribution à la main-d'œuvre est, sinon la seule, du moins la valeur la plus importante des enfants (Kamuzora, 1984). Ce rôle des enfants dans la production familiale, dans les sociétés agricoles et rurales des pays du Sud, ressemble à bien des égards à la situation de l'Occident au XIX<sup>e</sup> siècle, notamment lorsqu'on se réfère aux travaux portant sur les périodes pré-industrielle et industrielle (Slicher van Bath, 1963, cité par Minge-Kalman, 1978 ; Stella, 1996 ; Marcoux, 1999 et 2002). Le travail des enfants serait donc, dans une certaine mesure, lié au niveau de développement économique des sociétés.

La monétarisation des économies de subsistance par le développement du mode de production salarié est un autre processus qui va contribuer à saper les bases traditionnelles du travail des enfants. L'achèvement de ce mode de production qu'est le système capitaliste, par sa recherche effrénée du gain ou du profit, est aujourd'hui encore à l'origine de nombreuses formes d'exploitation du travail des enfants (Meillassoux, 1996).

Parmi les fondements économiques du travail des enfants, la pauvreté est de loin le facteur le plus récurrent qui intervient dans la littérature. « Elle est sans contexte la première de toutes les causes du travail des enfants » (Brisset, 2000 : 43), car c'est surtout dans les familles les plus pauvres que la contribution des enfants aux revenus du ménage est importante. C'est cette importance de la contribution des enfants à la survie des ménages et des familles qui révèle aussi la complexité des campagnes et programmes pour l'élimination du travail des enfants. « Bien que le travail des enfants soit inacceptable, la plupart des PMA<sup>3</sup> ne peuvent pas se permettre d'y mettre immédiatement fin, car les familles dépendent en partie de l'argent que gagnent les enfants. Si l'on ne propose pas de solutions de remplacement, les tentatives visant à mettre fin au travail des enfants ne font, en général, qu'aggraver la situation de ces derniers » (Unicef, s.d. : 20).

La crise de l'emploi salarié et stable dans les pays du Sud suite à l'évolution économique des deux dernières décennies est aussi un facteur à la base du développement du travail des enfants. En effet, la perte d'emploi par des adultes économiquement actifs du ménage conduit à une intensification du travail des enfants pour combler le manque à gagner en termes de revenu (Unicef, 1997).

### *Les défaillances du système éducatif*

Si le travail des enfants peut influencer sur la scolarisation des enfants (nous y reviendrons plus loin), l'école est parfois, elle-même, un facteur contribuant à orienter les enfants vers le travail. Cet effet du système éducatif sur le risque de mise au travail des enfants se situe à plusieurs niveaux : au niveau de son coût, de sa qualité, de sa capacité à répondre aux attentes et aspirations des familles et de son fonctionnement. Comme le souligne l'Unicef (1997 : 53, 56), « on sait que le travail peut empêcher les enfants de fréquenter l'école, mais c'est souvent aussi la mauvaise qualité de l'enseignement qui les amène à commencer très jeunes à travailler. (...) Toute amélioration en matière d'éducation – qu'elle vienne du changement des écoles existantes, de l'adoption de méthodes pédagogiques souples et créatives, ou d'un ciblage spécifique des jeunes travailleurs – aura un impact positif sur leur emploi ».

Dans un contexte général de paupérisation, les coûts élevés d'écolage (frais de scolarité, uniformes et matériel didactique) pèsent énormément sur le budget des familles et des ménages et certains se voient alors contraints à mettre les enfants à l'apprentissage d'un métier. L'inaccessibilité financière de l'institution scolaire est

<sup>3</sup> Pays les Moins Avancés.

donc en partie un facteur qui peut accroître la propension des familles et des ménages à mettre les enfants au travail.

Selon M.C. Salazar (1998 : 8), des études et évaluations menées par la Banque mondiale et d'autres institutions dans les pays d'Amérique latine mettent l'accent sur la mauvaise qualité et l'inefficacité du système éducatif comme l'un des facteurs qui occasionne la mise au travail des enfants, surtout les plus âgés : « *Given the larger number of children who drop out or repeat a grade, particularly in urban areas, poor school performances can be considered one of the main causes of child work* ».

L'incapacité de l'école à s'adapter aux besoins des populations, par exemple en dotant les sortants du système éducatif des compétences et savoirs leur permettant de s'insérer plus facilement dans le système économique, est aussi une raison essentielle du retrait des enfants de l'école en vue de les mettre au travail. Ce qui s'est traduit, dans nombre de pays, par le phénomène de « déscolarisation » (Lange, 1984, 1987).

Enfin, le dysfonctionnement de nombreuses écoles, par le manque de personnel enseignant, est aussi un facteur qui peut occasionner le retrait des enfants de l'école et les conduire plus facilement sur le chemin du travail.

### ***Un nouveau défi : les conséquences du VIH/Sida sur le travail des enfants***

Depuis quelques années, on observe un intérêt croissant des politiques et des chercheurs pour l'étude de la situation des orphelins, phénomène sans doute en rapport avec la pandémie du Sida qui connaît vraisemblablement une croissance inquiétante actuellement dans les pays en développement et tout particulièrement en Afrique subsaharienne. La plupart des travaux portent ainsi sur les pays d'Afrique australe et de l'Est, régions les plus touchées par le Sida. Cependant, même dans les pays à faible prévalence du VIH/Sida, comme ceux du sahel, la question du bien-être des orphelins reste également d'actualité, car les niveaux de mortalité demeurent toujours élevés (Kobiané *et al.*, 2005). Par ailleurs, dans le contexte général de paupérisation qu'est celui de l'Afrique subsaharienne, les solidarités familiales sont souvent en prise avec de nombreuses contraintes sociales et économiques, rendant parfois difficile le soutien aux orphelins. La scolarisation de ceux-ci est alors compromise<sup>4</sup> et ils deviennent, potentiellement, des enfants travailleurs. Ainsi, l'axe « VIH/Sida et travail des enfants » est l'une des grandes lignes du Plan d'action stratégique de l'IPEC pour les années à venir (ILO, 2002b).

<sup>4</sup> Cependant, il n'existe aucun schéma unique quant au lien entre le décès des parents et la scolarisation des enfants, comme cela ressort de la conclusion d'une étude comparative sur 28 pays en voie de développement : « *the extent to which orphans are underenrolled relative to other children is country specific, at least in part because the correlation between orphan status and poverty is not consistent across countries. Indeed, it cannot be assumed that enrollment differentials exist between orphans and non-orphans or, when they exist, why.* » (Ainsworth and Filmer, 2002 : 27).

## Quelques chiffres sur le travail des enfants

Comment chiffrer un phénomène dont on a du mal à donner une définition précise ? Il s'agit là de l'un des premiers obstacles à la mesure de l'intensité du travail des enfants dans le monde et particulièrement dans les pays du Sud. L'autre difficulté est liée à la réticence même du monde du travail à déclarer les enfants travailleurs sans oublier que certains gouvernements, sans doute du fait des clauses internationales, préfèrent ignorer la main-d'œuvre enfantine (Unicef, 1997). « Dans ces conditions, le critère essentiel que le BIT a été amené à retenir est celui de la scolarité : le nombre d'enfants mis au travail, plutôt que réellement construit, est déduit du nombre d'enfants qui ne bénéficient pas d'un enseignement primaire ; ce qui revient à dire que, pour l'enfant de moins de 15 ans, activité scolaire et activité lucrative sont considérées comme exclusives l'une de l'autre, ce qui est évidemment faux » (Schlemmer, 1996 : 17). En 1996, le BIT a publié le chiffre de 250 millions d'enfants de 5-14 ans qui travaillaient dans le monde en 1995. Les limites de ce chiffre étaient qu'il ne prenait pas en compte les pays industrialisés et les économies dites en transition, qu'il n'y avait aucune estimation du « travail dangereux » et des « pires-formes » du travail des enfants au sens du BIT (ILO, 2002a). Mais bien que grossier, ce chiffre, par son caractère pathétique, contribua à mobiliser non seulement l'opinion publique internationale, mais aussi plusieurs gouvernements et organisations de la société civile.

Les recensements de la population et les enquêtes socio-démographiques nationaux sont d'autres sources potentielles de données sur le travail des enfants. Mais, elles comportent des limites :

- la limite d'âge inférieure choisie pour les questions relatives à l'activité économique ne permet pas d'appréhender le travail des enfants dans sa totalité, puisque dans la plupart des cas cette limite se situe à dix ans ;
- la définition de l'activité économique ne permet pas de saisir les aides familiaux et les élèves travailleurs, puisque l'élève est généralement considéré comme un inactif. Or, comme nous l'avons déjà évoqué, nombre d'enfants travaillent tout en fréquentant l'école ;
- enfin, la variété des définitions et des tranches d'âges considérées limitent une approche comparative entre régions du monde.

En termes d'approche comparative entre les différentes régions du monde, la référence demeure à l'heure actuelle le BIT. Dans le cadre de son programme international pour l'élimination du travail des enfants (IPEC) et notamment le programme d'information statistique et de suivi du travail des enfants (SIMPOC), le BIT a entrepris à la fin des années 1990 un large programme d'enquêtes couvrant 29 pays représentant les diverses régions du monde afin d'avoir des estimations fiables et comparables sur le travail des enfants (ILO, 2002a).

Avant de présenter les résultats de cette recherche, il convient de dire quelques mots sur les concepts introduits par le BIT. Il distingue les « enfants engagés dans une activité économique » (*children in economic activity*), « le travail des enfants » (*child*

*labour*), les « enfants exerçant un travail dangereux » (*children in hazardous work*) et enfin les « pires formes du travail des enfants » (*worst forms of child labour*). Rappelons que conformément à la Convention des Nations unies de 1989 sur les droits des enfants et à celle du BIT de 1999 sur les pires formes du travail des enfants, l'enfant est défini comme tout individu âgé de moins de 18 ans.

Le concept d'activité économique des enfants est un concept beaucoup plus large qui comprend l'ensemble des activités productives rémunérées et non rémunérées réalisées par les enfants, incluant la production des biens pour l'autoconsommation. Ces activités peuvent relever du secteur formel comme du secteur informel. Cependant, sont exclues de l'activité économique, les tâches domestiques réalisées par les enfants dans leur propre ménage d'appartenance (ILO, 2002a). C'est là l'une des limites de cette définition car la contribution des enfants, et surtout des filles, aux activités ménagères peut être souvent très importante et même influencer négativement sur leurs parcours scolaires (Zougrana et Marcoux, 1999).

Au sens du BIT, toute activité économique réalisée par des enfants n'est pas systématiquement un travail des enfants à proscrire. L'activité économique telle que définie précédemment ne tient pas compte nécessairement des réglementations internationales et des législations nationales en matière de travail. Comment faire alors la différence entre l'activité économique jugée « acceptable » (donc positive pour l'enfant) et le « travail de l'enfant » qu'il faut éliminer ? Dans la gamme très variée des activités considérées comme travail d'enfant, comment distinguer les « pires formes » du travail des enfants ?

Pour les besoins de l'étude SIMPOC, le travail des enfants qui doit être proscrit a été défini comme comprenant :

- tous les enfants âgés de 5-11 ans engagés dans une activité économique ;
- tous les enfants âgés de 12-14 ans engagés dans une activité économique, à l'exception des activités économiques considérées légères ;
- et tous les enfants âgés de 15-17 ans engagés dans des activités économiques dangereuses et les « pires formes » du travail.

## ***L'importance de l'activité économique des enfants dans le monde***

Il ressort du premier rapport du programme SIMPOC publié en octobre 2002, que 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 dans le monde en 2000. Ce chiffre se situe à 352 millions (23 %) si on considère le groupe d'âges 5-17 ans (ILO, 2002a). En termes absolus, la région « Asie et Pacifique » vient en tête avec 127,3 millions d'enfants de 5-14 ans sur les 211 millions (soit 60 % des effectifs). Mais 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 %), suivie de l'Asie et du Pacifique (19 %), les pays développés présentant la plus faible proportion (2 %) (tableau 1).

Tableau 1 – Enfants de 5-14 ans économiquement actifs suivant la région en 2000

Région du monde	Nombre d'enfants (en millions)	Proportion d'enfants occupés (en %)
Economies développées	2,5	2
Economies en transition	2,4	4
Asie et Pacifique	127,3	19
Amérique latine et Caraïbes	17,4	16
Afrique subsaharienne	48,0	29
Moyen Orient et Afrique du Nord	13,4	15
Total	211,0	18

Source : ILO (2002a : 17).

L'analyse des taux d'activité économique suivant le groupe d'âges des enfants révèle que l'Afrique subsaharienne est aussi la région caractérisée par une plus grande précocité de l'activité économique des enfants : 24 % des enfants de 5-9 ans étaient engagés dans une activité économique en 2000 contre 12 % en Asie et dans le Pacifique, 11 % en Amérique latine et dans les Caraïbes et 11 % au Moyen Orient et en Afrique du Nord. Mais aux âges élevés, notamment entre 15 et 17 ans, les écarts entre régions se réduisent (tableau 2). Alors que les taux d'activité économique des enfants sont très faibles aux bas âges dans les pays développés et les économies en transition, ils se révèlent très élevés à 15-17 ans. Par ailleurs, si l'Afrique subsaharienne se caractérise d'une manière générale par les plus forts taux d'activité, dans le groupe d'âges 15-17 ans c'est, en revanche, la région Asie et Pacifique qui occupe le premier rang.

Tableau 2 – Proportion (%) des enfants de 5-17 ans économiquement actifs suivant la région et le groupe d'âges en 2000

Région du monde	Groupe d'âges		
	5-9 ans	10-14 ans	15-17 ans
Economies développées	1,4 (59 600)	2,8 (59 400)	31,3 (36 700)
Economies en transition	3,1 (27 700)	4,2 (34 700)	29,1 (20 600)
Asie et Pacifique	12,3 (335 400)	26,5 (329 700)	48,4 (179 500)
Amérique latine et Caraïbes	10,6 (54 400)	21,5 (53 700)	35,0 (31 200)
Afrique subsaharienne	23,6 (88 800)	34,7 (78 100)	44,8 (40 300)
Moyen Orient et Afrique du Nord	10,8 (44 200)	19,6 (43 700)	31,8 (23 700)
Ensemble	12,2 (610 100)	23,0 (599 300)	42,4 (332 000)

Note : (...) = Effectif d'enfants du groupe d'âges en milliers.

Source : ILO (2002a).

## L'importance du « travail des enfants »

Les statistiques sur l'activité économique des enfants révèlent que sur les 211 millions d'enfants de 5-14 ans économiquement actifs au monde en 2000, 186 millions (soit 90 %) d'entre eux étaient des enfants exerçant un travail au sens du BIT, c'est-à-dire un travail à proscrire. En outre, parmi ces enfants travailleurs<sup>5</sup>, 60 % (soit un effectif de 111 millions) effectuaient un travail considéré comme dangereux.

L'analyse suivant le sexe, toutes régions confondues<sup>6</sup>, révèle qu'à tous les âges les proportions de garçons travailleurs sont supérieures à celles des filles, particulièrement aux âges avancés, entre 15 et 17 ans (tableau 3).

Tableau 3 – Proportion d'enfants au travail (au sens du BIT) par groupe d'âges et sexe en 2000.

Groupe d'âges	Sexe	Effectif d'enfants (en millions)	Enfants économiquement actifs	Enfants travailleurs	% d'enfants travailleurs par rapport	
					au total des enfants	aux enfants actifs
5-14 ans	Garçon	616,4	109,0	97,8	15,9	89,7
	Fille	583,1	101,8	88,5	15,2	86,9
	Total	1 199,4	210,8	186,3	15,5	88,4
15-17 ans	Garçon	170,2	75,1	34,4	20,2	45,8
	Fille	161,8	65,8	24,8	15,3	37,7
	Total	332,0	140,9	59,2	17,8	42,0
5-17 ans	Garçon	786,6	184,1	132,2	16,8	71,8
	Fille	744,9	167,6	113,3	15,2	67,6
	Total	1 531,5	351,7	245,5	16,0	69,8

Source : ILO (2002a)

<sup>5</sup> Que A. Bahri et F. Gendreau (2002 : 23) nomment « enfants exploités ».

<sup>6</sup> Les statistiques publiées ne distinguent pas suivant l'âge, le sexe et la région.

## Les effets du travail des enfants sur leur scolarisation

Malgré la littérature abondante sur le travail des enfants, il existe très peu de travaux empiriques mettant en évidence les liens entre travail et scolarisation des enfants. Pour R. Ray et G. Lancaster (2003), cela s'explique par le fait que la plupart des études s'intéressent davantage aux causes qu'aux effets du travail des enfants.

Certes, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, le travail des enfants (au sens large) et l'activité scolaire ne sont pas systématiquement exclusifs l'un de l'autre. Certains enfants travaillent tout en fréquentant l'école, comme, par exemple, le cas de ces enfants dont les ressources qu'ils tirent de leur travail permettent de financer leur scolarité (Siddiqi et Patrinos, 1997). Une étude du Pésquisa Nacional por Amostra de Domicilios (PNAD, 1988), citée par Rizzini *et al.* (1998), trouve que plus de la moitié des enfants en milieu urbain au Brésil combinent travail et école. Cependant, le travail des enfants peut influencer leur scolarisation à plusieurs titres. Tout d'abord, il peut retarder ou même compromettre l'accès des enfants à l'école. Ensuite, le travail des enfants peut perturber leur parcours scolaire en influençant négativement leurs performances.

### *Effets du travail des enfants sur la fréquentation scolaire*

La quasi-totalité des enfants engagés très jeunes dans le travail, dans des conditions parfois difficiles, sont sans doute des enfants qui n'ont jamais été ou n'auront jamais la chance d'aller à l'école.

M.T. Cain (1977), dans une étude portant sur le village de Char Gopalpur au Bangladesh, observe que les enfants commencent à travailler très tôt et à des âges auxquels ils devraient aller à l'école. Les travaux de Y. Yaro (1995) dans le nord et l'est du Burkina Faso mettent en relief l'importance du travail des enfants dans les activités de production, ce qui expliquerait en partie les faibles niveaux de scolarisation : 90 % des éleveurs enquêtés dans la province du Séno (au nord) et la totalité des agriculteurs dans la province du Gourma (à l'est) déclaraient que leurs enfants leur apportaient une aide importante, respectivement dans le gardiennage des troupeaux et les activités agricoles.

L'exécution des activités ménagères par les enfants, particulièrement les filles, peut être également nuisible à leur scolarisation. De nombreux travaux montrent ainsi qu'en milieu urbain la participation des filles aux tâches domestiques demeure importante, ce qui contribue à limiter leurs chances d'entrée à l'école ou à perturber leur scolarité (Marcoux, 1998 ; Zoungrana *et al.*, 1998 ; Zoungrana et Marcoux, 1999). Pour l'ensemble du milieu urbain malien, Marcoux (1998) fait ainsi remarquer que 97 % des jeunes filles de 8-14 ans déclarent effectuer des travaux ménagers, alors que 25 % des garçons seulement sont dans cette situation. Dans le cas de Bamako, le taux de

scolarisation, qui est de 60 % pour les filles de 8-12 ans, tombe à 40 % à 14 ans. Cette baisse de la fréquentation scolaire des filles suivant l'âge peut être attribuée à la forte sollicitation dont elles sont l'objet dans les activités ménagères, telles que la préparation des repas, l'entretien et le nettoyage des lieux.

Le confiage, pratique très répandue en Afrique et particulièrement en Afrique de l'Ouest, et dont les mobiles sont très variés, peut conduire soit à accroître les chances de scolarisation des enfants, soit au contraire à leur mise au travail (Kobiané, 2001 ; Pilon, 2005). En effet, d'une part, le confiage permet à de nombreux enfants d'accéder à l'école et/ou de poursuivre leurs études dans un contexte d'insuffisance des infrastructures éducatives ; d'autre part, du fait de la forte demande de main-d'œuvre infantine dans les villes, il peut conduire à mettre à l'écart de l'école de nombreux enfants. Les filles sont particulièrement touchées : ce sont soit des filles ayant abandonné l'école ou n'ayant jamais été à l'école qui sont envoyées dans un autre ménage comme appoint en main-d'œuvre, soit des filles confiées très tôt et qui n'auront très probablement pas la chance d'aller à l'école. Quelle que soit la situation scolaire de ces filles, nombre de travaux montrent que les taux de fréquentation scolaire des filles confiées dans les ménages urbains sont nettement plus faibles que ceux observés chez les filles du chef de ménage (Pilon, 1995 ; Kobiané, 2003 et 2002).

### *Effets du travail des enfants sur leur parcours scolaire*

A la question de savoir « dans quelle mesure la contribution des enfants aux activités économiques et aux travaux domestiques du ménage affecte-t-elle leur trajectoire scolaire ? », les résultats d'une étude récente portant sur le Mali corroborent l'hypothèse suivant laquelle le travail des enfants a bien souvent un effet négatif sur leur parcours scolaire (Marcoux *et al.*, 2002). En effet, il ressort que la participation des enfants aux tâches ménagères augmente le risque qu'ils abandonnent l'école. Par ailleurs, 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.

C. Turbay et E. Acuna (1998), dans une étude portant sur la Colombie, font remarquer que le niveau d'étude atteint par les enfants qui ne travaillent pas est nettement plus élevé que celui des enfants travailleurs, et ils expliquent cela par le fait que nombre des enfants qui travaillent quittent l'école très tôt.

Plus que la participation des enfants à l'activité économique, R. Ray et G. Lancaster (2003) estiment que l'analyse de l'effet du nombre d'heures de travail des enfants sur leur scolarisation a une portée politique plus importante. En effet, dans les pays pauvres où la survie de nombreux ménages dépend de la contribution économique des enfants, il est plus raisonnable et réaliste d'identifier un seuil d'heures de travail préjudiciables à la scolarité des enfants que de chercher à mettre les enfants complètement hors du monde de travail. Mais il existe très peu de sources de données comportant des informations détaillées comme le nombre d'heures de travail. Les enquêtes SIMPOC du programme IPEC constituent à cet effet une exception : elles comportent souvent des informations assez détaillées sur le travail des enfants et notamment le nombre d'heures de travail. R. Ray et G. Lancaster (2003), dans une

étude comparative de sept pays très différents économiquement et culturellement à partir des données SIMPOC, montrent que le nombre d'heures de travail est négativement associé à la fréquentation et aux performances scolaires. Dans le cas spécifique d'un des pays, notamment le Sri Lanka, les auteurs trouvent qu'il existe un seuil au-delà duquel le nombre d'heures de travail est préjudiciable à la scolarisation des enfants.

Il apparaît donc clairement que l'implication des enfants dans les activités productives peut dans bien des cas compromettre leur scolarité. Cet effet négatif du travail sur la scolarisation des enfants semble encore plus probable dans un contexte général de paupérisation tel que la situation socio-économique que connaissent nombre de pays du Sud depuis deux décennies.

## Dérégulation des systèmes socio-économiques et conséquences sur la mise au travail et la scolarisation des enfants

Dans le contexte d'endettement, de déséquilibre financier, de stagnation et même de régression économique, caractéristique des pays du Sud à la fin des années 1970, de nombreux pays vont entreprendre, sous la pression des institutions de Bretton Woods (Banque mondiale et FMI), des politiques de stabilisation et d'ajustement (Hugon, 1990). Non seulement la croissance économique qui était l'objectif de départ n'a souvent pas été réalisée, mais ces programmes ont, du fait d'une inadéquation de leurs principes théoriques aux réalités africaines et d'un faible intérêt accordé aux secteurs sociaux, contribué à une détérioration des conditions de vie des ménages : « Même si ces mesures ont permis de réduire les déficits dans quelques pays, elles ont souvent induit la récession. (...) elles ont souvent stabilisé les budgets en déstabilisant la vie des personnes » (PNUD, 1996 : 54).

L'un des effets immédiats de ces mesures d'austérité – qui ont débouché sur des compressions de personnel dans les sociétés d'Etat « restructurées » ou privatisées et sur la limitation, voire l'arrêt des recrutements dans la Fonction publique – a été la baisse des revenus familiaux, surtout en milieu urbain. Dans le même temps, l'augmentation rapide des prix des produits de première nécessité, alors que les salaires nominaux restaient stables ou diminuaient, a eu pour conséquence une baisse sensible du pouvoir d'achat des ménages.

Les effets de la baisse des revenus familiaux se sont fait sentir sur la demande scolaire (de Vreyer, 1994), d'autant plus que les Etats se sont désengagés des secteurs sociaux. On a assisté dans de nombreux pays à une baisse de la demande scolaire compte tenu de la hausse du prix d'écologie, des dépenses afférentes à la fréquentation scolaire et de la dégradation des perspectives d'emplois ; dans les pays de la zone franc, la dévaluation du franc CFA de janvier 1994 aurait entraîné une augmentation du prix des fournitures scolaires et des équipements de l'ordre de 60 % (Hugon, 1996).

Une autre conséquence de la crise et de la paupérisation est l'ampleur croissante du travail des enfants et son incidence sur les taux de fréquentation scolaire.

L'étude de M. Verlet (1996) sur Nima, un bidonville de la banlieue d'Accra, met en relief les conséquences de la détérioration des conditions de vie sur la mise au travail des enfants. L'une des formes du travail des enfants correspond à la situation des écoliers, notamment les filles, engagées à mi-temps dans des activités de vente au détail, qui généralement se situent dans la prolongation de ce que fait la mère, la tante ou la sœur aînée. Une autre situation est celle où, sur demande d'un parent âgé, l'enfant est envoyé en milieu rural, soit pour aider à des tâches domestiques, soit pour participer aux travaux champêtres.

Il ressort d'enquêtes réalisées en 1992 dans quatre communautés urbaines pauvres (Chawama dans la ville de Lusaka en Zambie, Cisne Dos dans la ville de Guayaquil en Equateur, Commonwealth dans la ville de Metro Manila aux Philippines et Angyalföld dans la ville de Budapest en Hongrie), toutes situées dans des pays ayant connu des difficultés économiques dans les années 1980, que les ménages les plus démunis étaient plus enclins à mettre les enfants au travail. Face à cette contribution importante en termes de main-d'œuvre, les enfants (ou les ménages) sont amenés à adopter des stratégies afin de concilier école et travail. Mais cette conciliation s'avère souvent difficile et conduit finalement les enfants à abandonner l'école (Moser, 1996).

Les difficultés économiques croissantes obligent donc les ménages à intensifier la mise au travail des enfants, ce qui, bien souvent, compromet leur scolarité.

Sur le plan méthodologique, l'analyse des effets du travail sur la scolarisation des enfants révèle des défis majeurs (Orazem et Gunnarsson, 2003) : tout d'abord, dans la mesure où l'habilité des enfants est très probablement liée à leur mise ou non au travail, les études sur le lien travail/performances scolaires devraient contrôler l'effet non observé de l'habilité. Ensuite, le caractère endogène du travail des enfants est très rarement contrôlé : en effet, le travail et la scolarisation des enfants sont bien souvent tous les deux expliqués par des variables contextuelles telles que l'environnement institutionnel régissant le travail des enfants, les opportunités économiques locales offertes aux enfants travailleurs, etc.

## Conclusion et perspectives

Le travail des enfants est un phénomène historiquement lié à l'évolution socio-économique de toute société. Que ce soit dans les sociétés traditionnelles ou les sociétés contemporaines, il est une réalité. Mais ce qui fait la différence, c'est le fondement du travail des enfants ainsi que les conditions dans lesquelles il s'effectue. Entre le travail socialisant dont l'objectif est de préparer progressivement l'enfant à la vie d'adulte et le travail destructeur où l'enfant apparaît comme une main-d'œuvre corvéable à souhait et parfois même jeté comme une proie sans défense dans le monde des adultes, il y a une grande différence en termes d'effet sur le développement physique, mental et psychologique de l'enfant.

Quelle qu'en soit la forme, le travail peut, à des degrés différents, avoir un impact sur la scolarisation des enfants : impact sur l'entrée dans le système scolaire mais aussi impact sur le parcours scolaire. L'importance du travail des enfants dans le monde et particulièrement dans les pays en développement révèle ainsi l'un des grands défis de l'Éducation Pour Tous, car travail et école sont souvent incompatibles comme le montrent les exemples présentés dans ce texte. L'objectif de l'éducation universelle et celui de l'élimination du travail des enfants vont donc de pair. 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, et sans une politique globale de transformation de l'environnement socio-économique dans lequel vivent les enfants travailleurs, il sera difficile dans bien des cas de retirer les enfants du travail afin de les scolariser.

La prise de conscience de l'imbrication des deux phénomènes (travail et scolarisation) apparaît déjà dans les plans stratégiques de certaines institutions internationales, qui estiment que l'objectif de l'EPT et celui de l'élimination du travail des enfants sont inextricablement liés. Cette interrelation entre travail et scolarisation, fait également de plus en plus l'objet d'un intérêt croissant dans le monde de la recherche. Dans une synthèse de la littérature sur le lien entre travail et scolarisation des enfants, P. Orazem et V. Gunnarsson (2003) relèvent quelques questionnements ou pistes qui mériteraient davantage d'investigation : (1) y a-t-il un seuil d'heures de travail au-dessus duquel le travail est préjudiciable à la scolarité d'un enfant ? (2) L'effet du travail domestique est-il le même que celui du travail à l'extérieur ? (3) L'effet du travail des enfants sur leur scolarité dépend-il de la nature du travail ou simplement du nombre d'heures de travail ? (4) Quelles sont les conséquences économiques de long terme du travail des enfants ? A cela, on pourrait ajouter : (5) quels sont les effets du travail des enfants sur leur santé et par ricochet sur leur scolarité ? (6) Les effets du travail sur la scolarisation sont-ils les mêmes aux différentes étapes de l'enfance ? (7) Certains groupes sociaux sont-ils plus enclins que d'autres à mettre au travail plus rapidement les enfants ? Ces pistes, loin d'être exhaustives, montrent bien que le besoin de connaissances qui reste à combler en ce qui concerne la relation entre travail et scolarisation est encore grand.

Pour le combler, la collecte de données originales demeure le principal défi. Le programme SIMPOC demeure l'un des meilleurs exemples de sources de données comparatives sur le travail et la scolarisation des enfants. La couverture géographique de ces enquêtes s'étend, notamment en Afrique subsaharienne, ce qui devrait permettre de combler encore des zones d'ombre. Mais en même temps qu'il faudra développer et encourager la valorisation de ces sources de données, essentiellement quantitatives, il faudra aussi songer à des approches de type qualitatif afin d'appréhender certains aspects de type socioculturel du lien entre travail et scolarisation. Dans la même ligne, les enquêtes de type biographique peuvent aussi révéler certaines dimensions du lien travail/scolarisation difficilement appréhendables à travers les sources de données transversales classiques.

## Bibliographie

- Ainsworth M. et Filmer D., 2002 - *Poverty, Aids, and Children's Schooling: A Targeting Dilemma*. World Bank Policy Research Working Paper N° 2885, Washington, D.C., 41 p.
- Bahri A. et Gendreau F., 2002 - *Le travail des enfants dans le contexte institutionnel africain*. Communication au Colloque international AIDELF « Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours », Dakar, 9-13 décembre, 13 p.
- Bonnet M., 1996 - Le travail des enfants à la lumière de la servitude pour dettes. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 251-265.
- Brisset C., 1997 - *Un monde qui dévore ses enfants*. Edition Liana Levi, Paris.
- Brisset C., 2000 - Le travail des enfants. *Problèmes politiques et sociaux*, N° 839, Paris, 72 p.
- Cain M.T., 1977 - The Economic Activities of Children in a Village in Bangladesh. *Population and Development Review*, Vol. 3, N° 3 : 201-227.
- Céspedes B.S. et Zarama M.I., 1996 - Le travail des enfants dans les mines de charbon en Colombie. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 123-134.
- De Vreyer P., 1994 - La demande d'éducation : déterminants économiques. *Afrique contemporaine*, N° spécial, *Crises de l'éducation en Afrique* : 93-107.
- Erny P., 1972 - *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*. Payot, Paris, 310 p.
- Gendreau F., 1996 - Travail des enfants, société civile et politiques publiques. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 153-162.
- Gulrajani M., 1996 - Travail des enfants et secteur de l'exportation. Une étude de cas : l'industrie du tapis indien. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 67-86.
- Hugon P., 1990 - Ajustement dans les pays en développement. in *Encyclopédie économique*, X. Greffe et al. (Eds.). Economica, Paris : 2015-2056.
- Hugon P., 1996 - Les systèmes éducatifs africains dans un contexte de récession et d'ajustement. in *Crise et population en Afrique. Crises économiques, politiques d'ajustement et dynamiques démographiques*, J. Coussy et Jacques Vallin (Eds.). EHESS-INED-INSEE-ORSTOM-Université de Paris VI, Paris, CEPED, Les études du CEPED, N° 13 : 209-231.
- ILO (sans date) - *Child Labour and Education. An IPEC Perspective*, 5 p.
- ILO, 2002a - *Every Child Counts. New Global Estimates on Child Labour*. International Labour Office, Genève, 58 p.

- ILO, 2002b - *IPEC Action against Child Labour. Highlights 2002*, 8 p.
- ILO-IPEC, 2002 - *Combat. The Trafficking of Children*, 6 p.
- Kamuzora L.C., 1984 - High Fertility and the Demand for Labor in Peasant Economies : the Case of Bukoba District, Tanzania. *Development and Change*, Vol. 15 : 105-124.
- Kobiané J.F., 2003 - Pauvreté, structures familiales et stratégies éducatives à Ouagadougou. in *Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques*, M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon et A. Quesnel (Eds.). Actes du séminaire international organisé à Ouagadougou du 15 au 19 novembre 1999, CICRED-UERD-FNUAP : 153-182.
- Kobiané J.F., 2002 - *Ménages et scolarisation des enfants au Burkina Faso : à la recherche des déterminants de la demande scolaire*. Thèse de doctorat en démographie, Université catholique de Louvain, 348 p.
- Kobiané J.F., Calvès A.E. et Marcoux R., 2005 - Parental Death and Children's Schooling in Burkina Faso. *Comparative Education Review*, Vol. 49, N° 4 : 468-489
- Labazee P., 1996 - L'emploi des enfants en période de crise. La pluri-activité des ménages dans le Nord ivoirien. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 109-121.
- Lange M.F., 1984 - *Contribution à l'étude du système éducatif togolais : première approche du phénomène de déscolarisation*. ORSTOM, Lomé, 85 p.
- Lange M.F., 1987 - Le refus de l'école : pouvoir d'une société civile bloquée ? *Politique africaine*, N° 27 : 74-86.
- Lavalette M., 1996 - L'emploi des enfants sur le marché du travail capitaliste. Une étude de cas réalisée en Grande-Bretagne. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarisation*, B. Shlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 291-310.
- Levison D., Moe K.S. et Knaut F.M., 2001 - Youth Education and Work in Mexico. *World Development*, Vol. 29, N° 1 : 167-188.
- Marcoux R., 1994 - Des inactifs qui ne chôment pas : une réflexion sur le travail des enfants en milieu urbain au Mali. *Travail, capital et société*, Vol. 27, No 2 : 296-319.
- Marcoux R., 1998 - Entre l'école et la calebasse. Sous-scolarisation des filles et mise au travail à Bamako. in *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, M.F. Lange (Ed.). Éditions Karthala, Paris : 73-95.
- Marcoux R., 1999 - Entre l'école et l'atelier : fréquentation scolaire et travail des enfants à Québec en 1901. Communication au Colloque international CICRED sur « Stratégies éducatives, familles et dynamiques démographiques », Ouagadougou, 15-19 novembre, 16 p.
- Marcoux R., 2002 - Régimes démographiques, école et travail des enfants. Un regard croisé sur deux villes, Bamako et Québec. in *Jeunesses, vieillesse, démographies et sociétés*, F. Gendreau, D. Tabutin et M. Poupard (Eds.). Chaire Quetelet 2001 et Réseau démographie de l'AUF : 219-240.

- Marcoux R., Gueye M. et Konaté M.K., 2002 - Environnement familial, itinéraires scolaires et travail des enfants au Mali. Communication au Colloque international AIDELF « Enfants d'aujourd'hui. Diversité des contextes, pluralité des parcours », Dakar, 9-13 décembre, 10 p.
- Mauras M., Mendez E.G. et Himes J.R., 1998 - Preface. *Child Work and Education. Five case studies from Latin America*, in M.C. Salazar et W.A. Glasinovich (Eds.). UNICEF, Florence : viii-xiii.
- Mbaye S.M. et Fall A.S., 1996 - Stratégies de socialisation et travail des enfants au Sénégal. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 437-445.
- Meillassoux C., 1996 - Économie du travail des enfants. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 437-445 et 55-66.
- Minge-Kalman W., 1978 - The industrial Revolution and the European Family: The Institutionalization of 'Childhood' as a Market for Family Labor. *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 20, N° 3 : 454-468.
- Moser C.O.N., 1996 - *Confronting Crisis. A comparative Study of Household Responses to poverty and vulnerability in Four Poor Urban Communities*. Environmental Sustainable Development Studies and Monographs Series, N° 8, Washington, Banque Mondiale, 100 p.
- Orazem P.F. and Gunnarsson V., 2003 - *Child labour, school attendance and academic performance: A review*. ILO Working Paper, 34 p.
- Penouil M., 1982 - Menuisiers et garagistes tailleurs et petits vendeurs de marchés à Abidjan et Yaoundé. in *Vivre et survivre dans les villes africaines*, I. Deblé et P. Hugon (Eds.). IEDES, Collection Tiers Monde, PUF, Paris : 119-126.
- Pilon M., 1995 - Les déterminants de la scolarisation des enfants de 6-14 ans au Togo en 1981 : apports et limites des données censitaires. in *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, M.F. Lange et J.Y. Martin (Eds.). *Cahiers Sciences Humaines*, Vol. 31, N° 3 : 697-718.
- Pilon M., 2005 - Confiage et scolarisation en Afrique de l'Ouest : éclairage à partir des sources de données démographiques. Communication au XXV<sup>e</sup> Congrès de « l'Union Internationale pour l'Étude Scientifique de la Population (UIESP) », Tours (France), 18-23 juillet, 18 p.
- PNUD, 1996 - Rapport mondial sur le développement humain 1996. *Economica*, Paris, 251 p.
- Ray R. et Lancaster G., 2003 - Does Child Labour Affect School Attendance and Performance? Multy Country Evidence on SIMPOC Data. IPEC/ILO, 83 p.
- Rizzini I. et Borges F.R., 1998 - Brazil : Children's Strength is not in Their Work. in *Child Work and Education. Five case studies from Latin America*, M.C. Salazar et W.A. Glasinovich (Eds.). UNICEF, Florence : 20-38.
- Salazar M.C., 1998 - Child Work and Education in Latin America. in *Child Work and Education. Five case studies from Latin America*, M.C. Salazar et W.A. Glasinovich (Eds.). UNICEF, Florence : 1-19.

- Schlemmer B., 1996 - Présentation générale. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 7-27.
- Siddiqi F. et Patrinos H.A., 1997 - Child Labor : Issues, Causes and Interventions. *Human Capital Development and Operations Policy Working Paper N° 56*, The World Bank, 10 p.
- Stella A., 1996 - Pour une histoire de l'enfant exploité. Du Moyen Âge à la révolution industrielle. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 31-51.
- Turbay C., et Acuna E.M., 1998 - Child Labour and Basic Education in Colombia. in *Child Work and Education: Five case studies from Latin America*, M.C. Salazar et W.A. Glasinovich (éd.). UNICEF, Florence : 39-65.
- Unicef, 1997 - *La situation des enfants dans le monde 1997*. New York, 116 p.
- Unicef, (sans date) - *La pauvreté et les enfants: Bilan des dix premières années dans les pays les moins avancés*. New York, 27 p.
- Verlet M., 1996 - Grandir à Nima (Ghana). Dérégulation domestique et mise au travail. in *L'enfant exploité. Oppression, mise au travail, prolétarianisation*, B. Schlemmer (Ed.). Karthala-ORSTOM, Paris : 311-329.
- Yaro Y., 1995 - Les stratégies scolaires des ménages au Burkina Faso. in *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*, M.F. Lange et J.Y. Martin (Eds.). *Cahiers Sciences Humaines*, Vol. 31, N° 3 : 675-696.
- Zoungrana C., Tokindang J.M., Marcoux R. et Konaté M., 1998 - La trajectoire scolaire des filles à Bamako. Un parcours semé d'embûches. in *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*, M.F. Lange (Ed.). Éditions Karthala, Paris : 167-696.
- Zoungrana C. et Marcoux R., 1999 - Du quotidien et de l'avenir : les enjeux familiaux de la fréquentation scolaire à Bamako. in *La population africaine au 21<sup>e</sup> siècle*, UEPA (Ed.). Actes de la Troisième Conférence africaine de Population, Durban, Afrique du Sud, 6-10 décembre, Vol. 3 : 537-561.

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

**Yacouba Yaro**  
**Erinna Adotevi-Dia**  
**Denis Dougnon**

## Introduction

Alors que l'éducation, via l'institution scolaire, est présentée comme un facteur-clé du développement, P. Piot (Discours d'ouverture de la CISMA 2002), de l'Onusida, avertit que « *l'impact du SIDA sur les systèmes d'éducation menace clairement l'engagement pris dans le cadre de l'Education pour tous* ». Face à cette pandémie, les objectifs fixés en matière de développement, de bien-être social et de prospérité économique relèvent ainsi de plus en plus d'un leurre, particulièrement en Afrique subsaharienne, la région du monde la moins scolarisée et qui paye le tribut le plus lourd à cette maladie (Onusida, 2000a ; AFD, 2004).

En Afrique subsaharienne, l'éducation, l'armée et le transport sont les secteurs sociaux les plus affectés. L'éducation, qui par essence est le moule producteur de ressources humaines de qualité, se trouve frappée de plein fouet par les ravages du Sida, aussi bien au niveau de l'offre que de la demande. D'une part, la diminution de la qualité et de la quantité des enseignements due au VIH/Sida affecte l'offre éducative. D'autre part, l'effet du Sida se traduit sur la demande scolaire par une baisse sensible du nombre d'enfants scolarisables et scolarisés. Les orphelins constituent une population particulièrement vulnérable face à la scolarisation.

Après avoir rappelé l'importance de la pandémie du Sida en Afrique subsaharienne, ce chapitre se propose d'en analyser l'impact sur l'offre et la demande scolaires, tant en termes de quantité que de qualité. Au niveau de la demande scolaire, il s'agit notamment d'apprécier la façon dont le Sida affecte la décision et les capacités des individus, des familles et des communautés à inscrire et/ou maintenir leurs enfants dans un système scolaire. Seront également passés en revue les types de réponses apportées pour faire face aux conséquences du Sida sur l'éducation, avec la question du rôle même de l'école.

## Diagnostic du VIH/Sida dans le contexte africain

### *Un continent durement affecté*

Le Sida frappe particulièrement l'Afrique subsaharienne où le plus grand nombre de victimes est recensé, avec des conséquences économiques et sociales incommensurables pour de nombreux pays, au point de remettre en cause les efforts de développement entrepris depuis des décennies (Pisani, 1999 ; Onusida, 2000c ; Schoofs, 1999). Ainsi, les statistiques révèlent que si le monde compte 42 millions de personnes vivant avec le virus, l'Afrique au Sud du Sahara compte à elle seule 29,4 millions, soit près de 70 % du nombre total (AFD, 2004) ; un chiffre d'autant plus inquiétant que la région ne représente que 10 % de la population mondiale. Parmi les pays africains les plus frappés par cette pandémie, on compte le Botswana dont plus de 36 % de la population de 15 à 59 ans vit avec le virus, l'Afrique du Sud avec 4,1 millions de personnes vivant avec le VIH (PvVIH), et le Nigeria avec un effectif de 3,8 millions (Onusida et OMS, 2004).

### *Un nombre croissant d'orphelins*

Sur les 22 millions de décès occasionnés par le Sida, parmi lesquels quatre millions d'enfants, 82,7 % seraient situés en Afrique (Onusida et Unicef, 2000), avec pour conséquence logique un nombre élevé d'orphelins du Sida, soit 12,1 millions, qui représentent 90 % du nombre total d'orphelins dans le monde. En d'autres termes, au-delà des guerres et des conflits qui déciment le continent africain, le Sida est responsable de la forte croissance du nombre d'orphelins, qui dans certains pays constituent une frange importante de la population. D'après l'Onusida et l'OMS (2001), on comptait en 2001 environ un million d'orphelins du Sida au Nigeria, 990 000 en Éthiopie et 890 000 au Kenya. D'ici 2010, plus d'un tiers des enfants de 0 à 15 ans au Botswana et au Zimbabwe, et un quart en République Centrafricaine, en Afrique du Sud, au Mozambique, en Namibie et au Swaziland seront orphelins de père et/ou de mère (Onusida). L'Afrique de l'Est et du Sud est ainsi particulièrement touchée.

### *Une espérance de vie en baisse*

Selon les données de la Banque mondiale, l'espérance de vie en Afrique subsaharienne serait en 2010 de dix ans inférieure à ce qu'elle aurait dû être sans le Sida, soit de 47 ans au lieu de 56. Cela signifie que le VIH/Sida aurait annulé tous les efforts sanitaires ayant permis une nette amélioration de l'espérance de vie dans les années 1980. Si la tendance suit son cours, les perspectives laissent entrevoir que l'espérance de vie

pourrait même tomber en dessous des 40 ans pour de nombreux pays subsahariens, surtout lorsque l'on sait que plus de 500 000 nouveaux-nés ont été infectés par leurs mères, 95 % d'entre eux se trouvant en Afrique au Sud du Sahara. En outre, plus de 90 % de ces nourrissons meurent avant d'atteindre l'âge scolaire.

Au regard de ces chiffres effroyables qui dépeignent l'ampleur d'une catastrophe continentale, il existe néanmoins des tendances différentes entre l'Afrique australe et orientale d'une part, et l'Afrique occidentale d'autre part. Ainsi, si en Afrique australe, certains pays comme le Botswana, le Lesotho, le Swaziland et le Zimbabwe ont des taux de prévalence qui dépassent les 30 % (Le Monde 11/07/02), il existe en revanche des flots d'espoir dans des pays sahéliens comme le Sénégal, le Mali et le Niger où la prévalence du Sida est de l'ordre de 2 %. Mais si l'épidémie affecte négativement la croissance des pays en développement et accroît l'incidence de la pauvreté, son impact sur les systèmes éducatifs est particulièrement dévastateur et lourd de conséquences (Le Monde, 11/07/2002).

## Impact du VIH/Sida sur les systèmes éducatifs

### *Des enseignants durement touchés*

La Banque mondiale rappelle que, sur les 15 000 cas de Sida détectés par jour dans le monde, la moitié concerne la tranche des 15-24 ans ; ces chiffres sont d'autant plus inquiétants si l'on estime que dans le monde, six jeunes de moins de 25 ans sont contaminés chaque minute. Les jeunes de 15 à 25 ans représentent aujourd'hui un tiers des séropositifs de la planète, soit dix millions de personnes, dont 75 à 83 % se trouvent en Afrique. Parmi ces jeunes décimés par le Sida, on compte donc un grand nombre d'enseignants qui constituent les poumons de l'institution scolaire. Ainsi, en 1990, près de 1,7 million d'élèves et d'étudiants en Afrique avaient perdu un enseignant ou une enseignante atteint du Sida, le taux de mortalité oscillant entre 64 et 70 % (Banque mondiale, 1992). Selon une autre étude de la Banque mondiale (2000), « le Sida aura tué entre 15 000 et 27 000 enseignants » entre 2010 et 2020. L'Afrique étant le continent le moins scolarisé, le manque d'enseignants formés reste l'une des causes principales de la faible scolarité et efficacité des systèmes éducatifs.

En Afrique, les systèmes scolaires les plus touchés par les conséquences du phénomène sont ceux de la Zambie, de la Côte d'Ivoire, de l'Ouganda, de la République Centrafricaine et du Lesotho, où sont enregistrés en moyenne dix cas de décès d'enseignants par mois, soit une perte annuelle de plus de cent enseignants. En Côte d'Ivoire, selon certaines estimations, cinq enseignants en moyenne décèderaient chaque semaine du virus du Sida. Une étude réalisée en 2003 dans une province d'Afrique du Sud a révélé que le taux de mortalité des enseignants était trois fois plus élevé que pour le reste de la population (AFD, 2004).

Rien qu'en 1998, la Zambie a perdu 1 300 enseignants décédés du Sida, chiffre équivalent au deux tiers de tous les nouveaux enseignants formés chaque année dans ce pays. D'après le ministère de la Santé, l'école zambienne courait même le risque de voir doubler ses pertes en maîtres entre 1999 et 2000 (MOH [*Ministry of Health*] of Zambia, 2000 ; Kelly, 2000a). En République Centrafricaine, on estime qu'au moins 200 enseignants meurent chaque année, 92 % d'entre eux à cause du Sida (AFP, 11/05/2002), une tendance déjà révélée par une étude de l'Onusida en 1999 selon laquelle plus de 75 % des décès d'enseignants dans ce pays étaient liés au Sida (Onusida, 1999b ; Kelly 2000b).

Au Malawi, sur environ 2,8 millions d'élèves au primaire, 52 000 auraient perdu un enseignant à cause du Sida en 1999, et d'ici 2005, environ 40 % du personnel éducatif dans les zones urbaines devraient décéder du Sida. Au Swaziland enfin, le gouvernement estime qu'il faudra former 2,21 fois plus d'enseignants à cause de la mortalité et de la morbidité dues au Sida, si le système éducatif doit être maintenu pour pouvoir répondre à la demande scolaire des familles. D'après les projections de la Banque mondiale (2002), le Cameroun aura à perdre 36,4 % de son personnel enseignant d'ici 2015 (Cohen, 1999).

L'école en Afrique se retrouve donc avec un nombre croissant d'enseignants qui meurent ou sont trop malades pour enseigner. L'enseignant infecté qui développe la maladie se trouve très souvent hors de l'institution scolaire, à la recherche de soins. Le Sida entraîne donc un taux d'absentéisme élevé chez les enseignants malades, lesquels ne sont généralement pas remplacés pour achever les programmes scolaires. Ce faisant, dans les écoles où un des enseignants est constamment malade, celles-ci se débattent avec un seul ou deux enseignants là où normalement il en faudrait souvent trois à quatre fois plus (Badcok, 2001). Ainsi, avant même de « tuer », le Sida réduit le niveau d'encadrement pédagogique offert par les enseignants et déstabilise les programmes scolaires avec pour conséquence la baisse de la performance scolaire des élèves dont les maîtres sont infectés.

En résumé, notons avec J.M. Kelly (2001), dans son ouvrage « Planifier l'éducation dans le contexte du VIH/SIDA », que le Sida a pour impact sur l'offre éducative de : (1) réduire le nombre d'enseignants qualifiés disponibles suite à leur décès ; (2) baisser la productivité des enseignants atteints par la maladie ; et (3) déstabiliser l'équilibre déjà précaire en Afrique entre l'offre et la demande en éducation.

### *Une allocation inefficente des ressources*

Au-delà du capital humain qui est affecté par le décès ou la maladie des enseignants et des encadreurs, le Sida entraîne une réorientation du budget de l'éducation. Ainsi, dans les pays les plus affectés par la pandémie, le budget voté pour le secteur de l'éducation ne vise pas à l'accroissement des capacités d'accueil du système scolaire, mais bien plus au remplacement des enseignants décédés. Une partie de ces budgets sert aux allocations familiales offertes aux ménages des enseignants décédés (ERNWACA, 2001).

Au Mozambique par exemple, le ministère de l'Éducation ayant estimé à plusieurs milliers les enseignants qui décéderont du Sida dans les dix années à venir, prévoit d'augmenter le nombre de recrues de près de 30 % en vue de leur remplacement. Ainsi, l'impact du Sida sur le secteur éducatif se traduit par une réaffectation des dépenses, la plus importante part de ces montants allant aux pensions des familles victimes du Sida, et l'autre partie au financement de la formation de nouveaux enseignants, ressources qui auraient pu être allouées à des dépenses d'investissement (Hanson, 1992).

Au Burkina Faso, un taux de séroprévalence de l'ordre de 2,7 % au sein du secteur de l'éducation et un coût unitaire moyen de formation d'un enseignant de 850 000 FCFA causerait des dépenses de 707 millions de FCFA d'ici 2005 et 1,44 milliard de FCFA en 2010, uniquement pour remplacer les enseignants décédés du Sida (PNUD, 2001). De même, des taux de prévalence de 4,4 % en Éthiopie et de 8,8 % en Tanzanie impliquent des coûts annuels supplémentaires respectifs de 58 et 47 millions de dollars EU pour la réalisation de l'Éducation Pour Tous (Banque mondiale, 2002). On peut donc s'inquiéter en toute légitimité de ce que, dans les années à venir, les États ne puissent pas relever le défi de soutenir efficacement et de manière significative le développement de leurs systèmes scolaires lorsqu'on sait que la plupart des pays africains au Sud du Sahara ne parviennent pas à financer seuls leurs systèmes éducatifs (Lange *et al.*, 2002).

En tout état de cause, il est plausible que si la pandémie continue son ravage actuel dans le monde des enseignants, cela aura pour conséquence d'affecter considérablement l'offre scolaire, obligeant l'État à augmenter significativement le recrutement du nombre d'enseignants. À des degrés divers, en fonction du niveau de séroprévalence, les États devront alors revoir leurs différents plans de développement de l'éducation qui ne permettraient plus d'atteindre les objectifs fixés antérieurement.

Au regard de cette situation quasi apocalyptique, on constate que le Sida ruine les espoirs des jeunes générations africaines (Jackson, 2002). À quoi servent les salles de classe si elles sont vides parce que les enseignants sont décédés ou malades du Sida (Sud Quotidien Dakar, 2002) ou si les enfants sont déscolarisés parce qu'ils ont perdu un ou deux de leurs parents, ou si les enfants eux-mêmes sont affectés par la maladie et sont irréguliers à l'école ? Avec le Sida qui modifie tous les indices de planification, quelles projections de taux de scolarisation faire d'ici 2010 ? Au regard de ce constat, la Banque mondiale rappelle par exemple que l'impact de l'épidémie sur l'éducation serait que 55 des pays les plus pauvres, dont la plupart se trouverait en Afrique subsaharienne, seraient incapables d'atteindre leurs objectifs scolaires fixés à l'orée de 2015.

## Impact sur la demande scolaire

### *Une population scolarisable en baisse*

La demande scolaire est affectée au regard du nombre d'enfants qui ne sont plus inscrits ou qui abandonnent le système scolaire. Dans certains pays comme le Malawi, la Zambie, le Zimbabwe et l'Afrique du Sud, on estime que d'ici 2010 la population sera réduite d'un quart par rapport à une situation d'évolution démographique normale (Kelly, 2001 ; UNDP, 1998 ; *The Policy Project* USAID, 2000 ; AFD, 2004). Ainsi, dans certaines régions telles que l'Afrique de l'Est, et plus spécifiquement en Tanzanie, les projections faites dans le cadre d'une étude de planification et d'évaluation ont établi à 22 % la baisse du nombre d'enfants scolarisés dans le primaire occasionnée par le Sida (UNDP, 1998).

Le Sida affecte la demande scolaire en réduisant les populations scolarisables et scolaires, conséquence immédiate de la croissance de la mortalité infantile causée par l'épidémie. En effet, le Sida est parvenu à inverser les progrès enregistrés dans les années 1980 permettant d'observer une baisse de la mortalité infantile pour la quasi-totalité des pays au sud du Sahara. De nos jours, cette mortalité connaît une recrudescence dans de nombreux pays confirmée par des enquêtes nationales ou par les enquêtes démographiques et de santé (EDS), recrudescence variant de 3 à 15 % par rapport au niveau de mortalité observé précédemment. C'est par exemple le cas au Burkina, en Côte d'Ivoire et en Afrique du Sud. Cette forte mortalité infantile est aggravée par la transmission mère-enfant, très fréquente en Afrique subsaharienne.

Ainsi, dans les pays les plus durement affectés de l'Afrique australe, S.F. Shaeffer (1995) fait observer que le nombre d'enfants en âge d'aller à l'école devrait chuter de 20 % d'ici 2010, et P. Malaney (2002) démontre l'ampleur de l'impact démographique du Sida dans les pays à taux de séroprévalence élevé. En effet, le mode principal de transmission du VIH/Sida en Afrique demeurant les rapports hétérosexuels, la maladie touche principalement les hommes et les femmes en âge de reproduction, causant une baisse naturelle de leur taux de fécondité, des études ayant établi à 30 % la baisse de fécondité générale chez les femmes (UNDP, 1998). Au regard des théories sur la transition démographique, cette réduction de la population scolarisable aurait été saluée en d'autres temps comme une résultante des efforts de réduction du potentiel démographique afin d'adapter la capacité d'accueil des écoles à la demande scolaire influée par la croissance démographique. Aujourd'hui, cette situation est plutôt inquiétante pour la démographie africaine. Le Sida affecte donc la demande en éducation de deux façons, en accroissant la mortalité infantile et en réduisant le taux de fécondité.

## Les orphelins du Sida

### Une population scolarisable particulièrement vulnérable

En Afrique subsaharienne, le Sida a favorisé l'émergence d'une population particulièrement vulnérable, des millions d'orphelins appartenant au groupe communément désigné orphelins et autres enfants vulnérables (OEV). Il importe d'analyser leur situation par rapport à leurs familles et communautés pour comprendre leur situation face à l'école.

Traditionnellement, en dépit du décès d'un ou de ses deux parents, l'orphelin gardait dans le contexte social et culturel africain une appartenance à une famille et continuait de bénéficier de privilèges similaires à ceux des autres enfants dont les parents vivaient toujours (Onusida, 1999a, 1999b). Les orphelins jouissaient des mêmes avantages que les autres enfants, scolarisation comprise.

Bien que plus difficile à gérer de nos jours, et à un degré moindre donc, cette prise en charge des orphelins existe encore. En effet, de plus en plus, les orphelins sont recueillis par leurs grands-parents, oncles et tantes (Onusida, 1999a). Une enquête de Plan/Burkina a relevé que 373 ménages sur les 1 200 interviewés avaient en charge des enfants autres que les leurs (Adotevi-Dia, 2001). L'étude a permis de constater une moyenne de trois enfants accueillis par ménage. Parmi ces enfants, près de 40 % l'avaient été en tant qu'orphelins, 26 % pour la scolarisation, 28,7 % pour travaux domestiques, 5 % pour une formation religieuse islamique et moins de 1 % pour d'autres raisons non précisées. Cela dénote cependant un changement de tendance dans la reconstitution familiale, les enfants étant dans le passé confiés à d'autres familles, plus pour des raisons domestiques ou scolaires qu'à cause de la perte d'un parent (Delcroix et Guillaume, 1997). L'Initiative Privée Communautaire (IPC) au Burkina, ONG partenaire d'Alliance Internationale, a trouvé des résultats similaires, qui révèlent l'importance numérique croissante des orphelins dans les ménages, en estimant à près de 12 % la proportion des ménages au Burkina qui accueillent des orphelins (Adotevi-Dia, 2001). Une autre étude menée pour l'ONG canadienne « Aide à l'enfance Canada » dans le département de Niangoloko (Région des Cascades au Burkina Faso) montre que 39 % des enfants accueillis sont des orphelins et la relation parentale établie avec le chef de ménage est celle de petit-fils ou de petite-fille (CERFODES, 2005).

G.R. Foster *et al.* (1998) ont également conduit un recensement des orphelins auprès de 570 ménages autour de Mutare au Zimbabwe en 1992, à l'issue duquel ils estimaient que 18,3 % de ménages comptaient des orphelins en leur sein, dont 12,8 % avec des orphelins de moins de 15 ans ayant perdu l'un des parents et 5 % avec des orphelins de père et de mère. L'étude constatait également que la majorité des enfants orphelins étaient accueillis dans des familles élargies. Cependant, dans un contexte de paupérisation des familles/ménages, cette tendance s'inverse, 5 % des orphelins ayant déclaré se prendre en charge eux-mêmes, ce qui les met évidemment dans des conditions de vie difficiles. Par ailleurs, l'existence d'orphelins chefs de ménages est une autre indication pertinente de la solidarité manifestée à travers la famille africaine.

L'analyse de ces indicateurs au Burkina Faso et au Zimbabwe permet d'observer que l'importance numérique des orphelins dans les ménages est un élément important d'appréciation de l'étendue dévastatrice du Sida dans les communautés africaines. En poussant l'analyse, il apparaît que les enfants orphelins sont accueillis dans des ménages aux profils différents. Au Burkina Faso, par exemple, les oncles/tantes (33 %) et les grands parents (32 %) sont les premiers à accueillir des orphelins. Cependant, la conjoncture actuelle étant telle que les familles d'accueil sont elles-mêmes confrontées à des difficultés financières, accroissant ainsi la vulnérabilité des orphelins qui voient leurs chances de scolarisation diminuer.

### Une population scolarisée en diminution

Pour une grande partie des 90 % des orphelins du Sida vivant en Afrique subsaharienne, les chances d'accès ou de maintien à l'école sont minces. On estime par exemple qu'un enfant qui a perdu un de ses deux parents n'a que 50 % de chances d'accéder à l'école, cette proportion tombant à 10 % lorsqu'il s'agit d'orphelins de père et de mère (USAID, 1997). Pour ceux qui réussissent à rester à l'école en dépit des difficultés qu'ils rencontrent, une baisse de performance est observée. D'après la Banque mondiale (1992), un enfant sur quatre quitte l'école avant d'avoir appris à lire et à écrire, cette désaffection scolaire étant très généralement corrélée à la perte d'un ou des deux parents due au Sida. En effet, soit l'enfant se trouve affecté par le décès de ses parents, ou le parent pourvoyeur des ressources familiales est lui-même malade et ne peut plus subvenir aux besoins de sa famille. Enfin l'écolier lui-même est parfois infecté et manque d'assiduité pour des raisons de santé.

En Côte d'Ivoire, des études ont montré que lorsque le principal pourvoyeur de ressources est atteint du Sida, le revenu du ménage est réduit des deux tiers et sa consommation, notamment en matière d'éducation, baisse de plus de moitié (IRIN-CEA [*Integrated Regional Information Networks*-Commission Economique pour l'Afrique], 1998). En d'autres termes, pour une famille frappée par le Sida, la scolarisation devient une priorité moindre (Kelly, 2001). En outre, les enfants dont les parents sont affectés par la maladie, surtout lorsque cette dernière est prolongée, sont contraints d'abandonner l'école pour assurer la survie de la famille, les parents malades n'étant plus en mesure de le faire. Dans l'obligation de travailler à cet effet, ces enfants ne sont plus à même de continuer à aller à l'école de façon régulière. Pour ces enfants affectés, les taux d'absentéisme à l'école sont généralement élevés, entraînant des résultats médiocres suivis d'une expulsion du système scolaire (Zougrana, 1997 ; Yaro, 2001).

De nombreux enfants orphelins du Sida étant contraints d'abandonner l'école pour gagner leur vie, la pandémie du Sida affecte la demande scolaire en rendant l'accès et le maintien à l'école hypothétiques, la satisfaction du minimum vital devenant la priorité des priorités. Un abandon scolaire résulte souvent des effets combinés des séquelles émotionnelles qui surviennent pendant la maladie et après le décès des parents et de la perte de revenus qui s'ensuit. Au Burkina, des discussions de groupes avec des orphelins scolarisés ont révélé que près de huit sur dix d'entre eux avaient dû abandonner l'école, parce que ne bénéficiant plus de l'encadrement et de l'énergie

nécessaires pour étudier et réussir : « *Ce n'est pas parce que nous n'étions pas intelligents mais seulement que nous n'avions plus nos parents pour nous aider* » disent-ils. L'un d'entre eux par exemple avait été parmi les meilleurs durant ses cinq premières années de scolarisation, mais à la mort de son père, suivie quelques mois plus tard du décès de sa mère, ses résultats scolaires sont devenus médiocres parce qu'il partait à l'école affamé et, de retour à la maison, il devait accomplir d'autres tâches domestiques avant de se reposer. Très vite, il ne pouvait plus supporter cette surcharge d'activités extrascolaires et dû quitter l'école malgré lui.

## Stigmatisation et discrimination

Hormis les abandons scolaires liés à la perte de revenus occasionnée par le décès des parents, on peut noter de nombreux cas d'abandon dus au traumatisme lié à la maladie, puis à la mort des parents, mais aussi à la stigmatisation associée au Sida. De nombreux témoignages ont révélé que cette dernière est assez forte pour les enfants dont les parents sont décédés du Sida ou soupçonnés comme tel par son entourage. Ces enfants subissent en conséquence une discrimination silencieuse mais vicieuse à leur égard. Toujours au Burkina Faso, des enfants orphelins interviewés ont signalé que leurs meilleurs camarades les fuyaient après la mort de leurs parents, craignant qu'ils aient eux aussi contracté la maladie de leurs parents décédés. Ces attitudes discriminatoires occasionnées par l'ignorance des élèves sont très souvent entretenues par les parents eux-mêmes, qui découragent leurs enfants à conserver des contacts ou des liens amicaux dès qu'ils soupçonnent ou connaissent les causes du décès des parents de l'orphelin.

Ces attitudes discriminatoires s'étendent aussi aux enseignants, lorsque ceux-là sont malades du Sida ou soupçonnés comme tels. Selon des études menées en Zambie et au Burkina Faso, les familles sont souvent réticentes à envoyer leurs enfants dans des écoles où un enseignant infecté est en fonction. O. Akpaka et Y. Yaro (2005) établissent également ce constat de la stigmatisation des écoles qui ont parmi leur personnel des enseignants infectés. Les parents, par ignorance ou par peur, manifestent une certaine intolérance à l'égard de ces enseignants. Au cours d'une étude menée auprès de 947 adolescents et leurs parents, sept interviewés sur dix, parents comme adolescents, n'ont pas hésité à déclarer qu'un enseignant infecté du virus ne doit pas continuer de professer. Implicitement, cela signifie que si l'enseignant malade continue à tenir une classe, parents et élèves sont prêts à la désertir. Ces comportements discriminatoires sont justifiés pour les parents par le souci de sécurité de leurs enfants, et pour les élèves, par la pitié de voir s'éteindre devant eux une personne autrefois bien portante. Enfin, certains parents et adolescents poussent leur crainte à l'extrémité en soulignant le fait que les enfants innocents sont exposés à des risques réels, étant donné qu'il existe également « *des enseignants méchants qui peuvent transmettre volontairement la maladie aux enfants. En conséquence, (concluent-ils) mieux vaut éviter à nos enfants cela en les retirant de l'école, car on ne sait jamais !* ». Autant de facteurs qui peuvent contribuer à la baisse de la demande scolaire, car l'attitude de rejet de l'enseignant peut être implicitement une attitude de rejet des écoles qui comptent en leur sein des enseignants malades.

## Réponses du secteur de l'éducation face à la pandémie du Sida

### *L'école au service de la lutte contre le Sida, pour sa propre survie*

Au regard de la menace croissante sur la scolarisation des enfants occasionnée par la pandémie, des actions immédiates doivent être entreprises. Tout d'abord, les enfants affectés ou infectés pouvant facilement se retrouver en dehors de l'école, ne pouvant plus supporter les regards et le rejet des autres élèves et même des professeurs, il s'agit de faire de l'institution scolaire, outre un lieu de dispensation du savoir, un cadre de sensibilisation et d'éducation à la base en vue de promouvoir des comportements positifs pour juguler la pandémie du Sida. Dans cette stratégie, les enseignants, constituant un maillon du développement social et économique, devraient effectivement trouver un rôle prioritaire à jouer dans la lutte contre le Sida. Particulièrement touchés, ils doivent aussi s'impliquer pleinement, leurs efforts consistant d'abord à s'autoéduquer afin de pouvoir sensibiliser élèves, parents et communautés sur la question.

Ensuite, les enfants eux-mêmes doivent être informés dès le plus jeune âge, dans un langage qu'ils sont en mesure de comprendre, des modes de transmission de la maladie et de ses conséquences (Unicef, 1999). Ces informations doivent ensuite être répétées au fil des années pour que les enfants puissent progressivement les assimiler en grandissant. Ainsi, les enfants scolarisés peuvent servir de relais entre l'école et les parents et oeuvrer en faveur de la sensibilisation au VIH/Sida et du maintien à l'école des orphelins et autres personnes infectées et affectées.

En plus de son rôle de plaidoyer, l'école doit aussi se transformer en centre de soutien psychosocial pour répondre aux besoins d'une nouvelle catégorie d'élèves en croissance, les OEV, ces derniers ayant des taux d'absentéisme et d'abandon élevés pour les raisons précédemment évoquées. En d'autres termes, face au contexte actuel créé par le VIH/Sida, le système éducatif doit s'adapter et réajuster le contenu de ses programmes d'études afin de promouvoir une attitude positive au sein de l'école.

### *Les réponses apportées au niveau de l'offre*

Les ministères de l'Éducation préoccupés par les ravages causés par l'épidémie oeuvrent pour des interventions de lutte contre le VIH/Sida dans l'éducation, aussi bien dans le cadre de programmes souvent multisectoriels que d'interventions individuelles.

L'approche programme indique la modification des programmes scolaires de façon à y intégrer le VIH/Sida comme sujet à part entière ou complémentaire à certaines matières (biologie, hygiène, éducation à la vie familiale, orientation et conseil, études

sociales). Ainsi, de nombreux pays ont ajouté au programme un enseignement sur le VIH/Sida allant de la biologie du VIH aux signes symptomatiques du Sida en passant par la prévention et l'enseignement des « compétences pour la vie » (*life-skills*).

Les initiatives et interventions peuvent varier selon les pays, mais elles ont toutes le même objectif : limiter l'impact du VIH/Sida sur le système éducatif en inculquant aux enfants des informations, connaissances et compétences susceptibles de les aider à ne pas contracter le virus. Au Swaziland par exemple, le ministère de l'Éducation, en collaboration avec ceux de la Santé et du Bien-être social et en partenariat avec un certain nombre d'ONG, a mis au point un « Programme d'intervention contre le VIH/Sida au niveau des écoles » qui a permis la mise en place dans les institutions scolaires d'un forum de discussion, dans lequel les enseignants se sentent assez à l'aise pour discuter de la question du VIH/Sida et l'enseigner. En Afrique du Sud, l'éducation sur l'autonomie fonctionnelle et le VIH/Sida est proposée aux élèves dans le cadre d'un programme d'orientation et au secondaire, comme matière à part entière. Des matériels didactiques adaptés ont été mis au point et distribués dans les écoles, et près de 10 000 enseignants formés pour dispenser ce programme. Au Lesotho enfin, le programme est intégré dans quatre grandes matières : la santé et l'éducation physique, la population et la vie de famille, l'orientation et le conseil, et l'éducation religieuse. Au primaire, le programme consiste à amener les enfants à prendre conscience du VIH/Sida et ses dangers et conséquences sur les individus et les familles. Au secondaire, il insiste sur la biologie et la prévention, mais aussi sur les causes, les signes et les symptômes du Sida. Depuis 2004, l'Unesco ainsi que le PNUD appuient, au niveau du Sahel, le Burkina Faso, le Mali et le Niger pour élaborer des modules d'enseignement sur le Sida en classe. Des modules qui seront enseignés pour développer les compétences de vie des enfants ; une manière de les éduquer à adopter des comportements responsables vis-à-vis du Sida.

L'approche hors programme, quant à elle, se traduit en une grande diversité d'activités organisées par les enseignants, les élèves ou les ONG. Si la plupart relèvent de « l'éducation par les pairs », les mécanismes et processus de mise en œuvre diffèrent. Les activités hors programme liées au VIH/Sida jouent un grand rôle, en venant compléter l'enseignement formel et en ouvrant la voie à d'autres processus d'apprentissages, plus participatifs. Elles prennent la forme de clubs de santé dans les écoles (Zanzibar), de clubs scolaires sur l'environnement, de clubs d'instruction religieuse (Lesotho), de clubs de discussions sur le VIH/Sida et l'autonomie fonctionnelle (Namibie, Tanzanie, Mali, Burkina, etc.), de clubs scolaires de théâtre (Ouganda). La plupart de ces activités sont conduites ou mises en œuvre par des étudiants, des pairs. Cette forme d'éducation est sans aucun doute l'une des forces inhérentes aux programmes formels et, dans certains pays, les élèves montrent une nette préférence pour ce type d'activités par opposition aux programmes traditionnels (cours magistral).

Les deux approches, par les programmes et hors programmes, sont aujourd'hui mises en œuvre par pratiquement tous les pays d'Afrique. Ainsi, au Mali, un plan sectoriel de lutte contre le Sida a été mis en œuvre par le ministère de l'Éducation, en coopération avec les ministères de la Santé et des Finances. Des livres ont été produits pour les écoles du primaire et du secondaire et des enseignants de biologie formés pour leur enseignement. Le Burkina Faso, quant à lui, a élaboré son plan sectoriel de lutte contre

le Sida en vue de réduire considérablement son effet au sein de l'institution scolaire, ce en faisant de l'école non seulement un lieu de dispensation du savoir, mais aussi un cadre de sensibilisation et d'éducation pour lutter contre la pandémie. Depuis 1998, au Togo, le Programme National de Lutte contre le Sida (PNLS) expérimente l'éducation au VIH/Sida dans des collèges d'enseignement général des cinq régions économiques du pays (ROCARE, 2002). Au Cameroun, le ministère de l'Education a introduit dans les écoles de formation des modules de formation sur l'éducation à la vie familiale et sur le VIH/Sida, ainsi qu'une épreuve sur le VIH/Sida aux examens du certificat d'Etudes Primaires, du Brevet d'Etudes du premier cycle et du diplôme de sortie des Ecoles Normales d'instituteurs. Dans l'enseignement catholique, le *Catholic Health Service* expérimente avec succès depuis 1992 son programme « d'Education à la Vie et à l'Amour. » Au Sénégal enfin, la réponse éducative à la pandémie du Sida a consisté, depuis avril 2002, en l'élaboration d'un cadre consensuel de lutte contre le VIH/Sida dans le système éducatif. Sans être exhaustif, on peut dire que tous les pays d'Afrique élaborent et mettent en place des stratégies internes à l'école de lutte contre le VIH/Sida.

### *Les réponses apportées au niveau de la demande*

Face au nombre important d'orphelins du Sida, l'Etat, dans certains pays comme l'Ouganda, s'est vu obligé de revoir la stratégie de scolarisation de ces enfants. Si au début, les interventions étaient plus concentrées sur la prévention au VIH/Sida, très vite, l'importance de ses conséquences sur la population scolarisable, comme le niveau élevé d'abandons parmi les orphelins, a amené les gouvernements à attaquer le problème sur un autre front. Ainsi, en Ouganda, l'Etat a choisi de faciliter l'inscription et les conditions matérielles d'études des orphelins.

Au Lesotho, des associations de prise en charge des personnes affectées par le Sida travaillent intensivement avec tous les acteurs de la lutte contre le VIH/Sida. Ces associations collaborent avec les ministères de l'Education et de la Santé, ainsi qu'avec l'organe de coordination du gouvernement, le LAPCA (*Lesotho AIDS Programme Coordinating Authority*), afin d'assurer un nombre de places dans les écoles pour les OEV afin qu'ils bénéficient, au même titre que les autres enfants, d'une scolarisation.

Ainsi, partout où le Sida a des effets négatifs sur la demande scolaire, des ONG et des associations caritatives s'organisent pour suppléer la demande scolaire manquante ou affaiblie des familles. Aux côtés des Etats, la société civile, composée entre autres d'ONG et d'associations caritatives et communautaires, s'implique de plus en plus. En Côte d'Ivoire, au Kenya et au Burkina Faso, de nombreuses associations et ONG concentrent leurs actions humanitaires sur la prise en charge des besoins fondamentaux, dont prioritairement l'éducation, en réponse aux difficultés des ménages à scolariser les enfants dont ils sont responsables. Cette stratégie, tout en ayant le mérite d'accroître les chances de scolarisation des OEV, connaît toutefois des limites.

Ces limites sont d'abord manifestes au regard du nombre croissant d'orphelins et enfants vulnérables en âge d'aller à l'école et nécessitant cette prise en charge scolaire. Une autre limite est relative à la possible marginalisation de ces OEV qui sont parfois

vus comme les « élèves ou les scolarisés du Sida ». Le cadre familial et communautaire doit donc continuer à jouer son rôle classique dans la demande de scolarisation afin d'éviter que les enfants qui sont soutenus par les associations ne soient pas stigmatisés dans les écoles et leurs communautés. Ainsi, pour être plus efficace, la demande institutionnelle et associative de la scolarisation mériterait de travailler avec les ménages et les communautés afin de les aider à accueillir les OEV, ou tout au moins, les associer au premier plan afin que les familles d'accueil se sentent partie prenante dans l'éducation scolaire de ces enfants. Il est plausible que si les familles et les communautés ne sont pas associées dans le soutien à la scolarisation des enfants, la scolarité des enfants, en termes d'assiduité et de rendement scolaire, pourrait être affectée. En effet, l'important n'est pas seulement de permettre l'accès des enfants aux structures scolaires, mais c'est aussi de les aider à s'y maintenir avec la satisfaction de leurs besoins de base comme l'alimentation et le logement qui restent toujours offerts par la famille et les communautés de base.

## VIH/Sida et éducation en Afrique : quelles leçons tirer de l'expérience ?

La revue de l'impact du VIH/Sida sur l'éducation, en particulier dans sa frange sensible et vulnérable représentée par les enseignants et les élèves, ainsi que des réponses des gouvernements et sociétés civiles africaines, permet de faire les constats suivants :

- Tous les ministères de l'Éducation sont en train d'élaborer ou de mettre en oeuvre des mécanismes de lutte contre la pandémie dans le système éducatif. Ces mécanismes sont focalisés sur des interventions émanant de la préoccupation manifeste de l'impact de l'épidémie sur les systèmes éducatifs, ainsi que leur propre rôle dans la lutte contre l'expansion du virus. Cependant, on n'insistera jamais assez sur la nécessité de rassembler des informations pour mener ces interventions et bénéficier du soutien des politiques éducatives officielles. Il faut absolument construire un environnement favorable si l'on veut entretenir l'élan et améliorer la qualité des interventions. Cet environnement dépend en partie de la formulation de politiques éducatives progressistes sur le VIH/Sida ; mais tous les Etats africains s'y sont-ils actuellement engagés ? L'Ouganda et le Sénégal ont les expériences les plus anciennes en matière d'éducation au VIH/Sida, les expériences des pays africains étant pour la plupart d'entre eux relativement récentes et dans leur phase pilote.
- Aujourd'hui, les interventions de lutte contre le VIH/Sida dans le secteur de l'éducation sont multisectorielles et relèvent de la responsabilité de tous, aussi bien des gouvernements que des ONG, organisations religieuses, communautés, organisations de la société civile. En outre, la volonté des ministères de l'Éducation de travailler avec les autres partenaires nationaux témoigne d'une compréhension et d'une appréciation de la complexité du problème du VIH/Sida

- et de la nécessité d'adopter une approche multiforme et pluridisciplinaire dans la lutte contre cette épidémie.
- Les questions de VIH/Sida ont largement été intégrées dans les programmes éducatifs nationaux avec aussi le recours à des programmes extrascolaires ; leur impact étant reconnu en ce sens qu'ils augmentent les informations et les connaissances acquisés en classe. La complémentarité des approches hors programmes et par les programmes doit être étudiée, améliorée, renforcée et mise en œuvre ; les ministères et les écoles devront travailler de pair pour jouer un rôle moteur dans l'amélioration de ces interventions et permettre l'adhésion et la participation des autres secteurs.
  - Cependant, force est de constater que l'introduction dans les programmes scolaires de sujets sur le VIH/Sida, n'a pas toujours été accompagnée d'une formation appropriée des enseignants à ces nouvelles matières. Des politiques et des programmes sont indispensables pour transférer aux enseignants les compétences dont ils ont besoin pour dispenser des cours sur ce sujet qui fait partie intégrante du quotidien des enseignants, aussi bien sur leur lieu de travail que dans leur vie privée.

## Perspectives : un travail en partenariat

La lutte contre le VIH/Sida impose de travailler en partenariat afin de multiplier les facteurs de réussite. Depuis sa création, l'Internationale de l'Education (IE), appuyée par de nombreux pays, travaille étroitement avec l'OMS, l'Unesco, le *Center for Diseases Control/USA* (CDC) et l'Onusida afin de trouver des stratégies et des réponses au Sida dans le secteur de l'éducation. Ainsi, depuis 2001, l'IE a commencé à travailler avec des partenaires nationaux de plusieurs pays en vue de développer des projets portant sur l'éducation à la santé et la prévention du VIH/Sida et des IST à l'école dans la région de l'Afrique australe (Botswana, Malawi, Zambie). Le partenariat entre l'IE et les Etats s'est poursuivi dans les régions de l'Afrique de l'Ouest et Centrale avec le lancement de projets au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire, en Guinée, au Mali, au Rwanda et au Sénégal. Il est important, dans cette optique de partenariat, de favoriser les échanges d'expériences et de stratégies entre les différents pays, particulièrement entre les vétérans et les débutants de la lutte contre le VIH/Sida.

Au-delà du travail de partenariat, la coopération bilatérale avec des pays du Nord et multilatérale avec les institutions des Nations unies devrait se renforcer, spécifiquement dans le secteur de l'éducation. C'est ainsi que la Banque mondiale (2002), dans ses programmes d'actions en Afrique, encourage les gouvernements à prendre en charge des frais liés à la scolarité, à la garde des enfants, à fournir des aides alimentaires, etc. aux jeunes touchés par le Sida. La Banque mondiale encourage également l'intégration des questions du VIH/Sida dans les programmes scolaires ainsi que l'augmentation des moyens pour aider les jeunes en dehors des écoles afin de faciliter

leur maintien à l'école et éviter qu'ils ne rejoignent les rangs de personnes non instruites et/ou analphabètes.

Enfin, dans le cadre du travail en partenariat, il est souhaitable que de la recherche-action, portant sur le Sida dans le secteur de l'éducation, soit développée pour disposer véritablement d'informations fiables sur l'ampleur du Sida dans ce secteur, afin de faciliter l'élaboration de politiques judicieuses et efficaces. Une première étape a été franchie avec la création par l'Unesco d'un forum exploratoire et informatif sur le sujet permettant de connaître les avancées dans ce domaine.

## Conclusion

Le VIH/Sida a en Afrique subsaharienne un impact significatif sur la scolarisation (tant sur le plan quantitatif que qualitatif), aussi bien au niveau de l'offre en éducation que de la demande scolaire, à cause des conséquences démographiques, financières et psychologiques causées par la maladie. Dans le contexte actuel du Sida, le financement de l'éducation se voit orienté vers des solutions de substitutions d'enseignants perdus par la maladie et la prise en charge de leurs familles, rendant difficile la réalisation des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) visant une éducation de qualité pour tous d'ici 2015. Il est vrai que des réponses au sein des pays et des perspectives de partenariat se développent de plus en plus pour juguler ces conséquences, mais le défi reste posé et la lutte semble ardue. Elle doit cependant se poursuivre, et même s'intensifier, si le secteur de l'éducation doit continuer à jouer son rôle moteur de renforcement des capacités nationales et, ce faisant, de réduction de la pauvreté.

## Bibliographie

- Adotevi-Dia E., 2001 - *Knowledge, attitudes and practices regarding HIV/AIDS/STIs and care for children and widows affected by HIV/AIDS in the provinces of Bam, Kourittenga, Namentenga and Sanmatenga*. Ouagadougou, Plan Burkina Faso, 42 p.
- AFD, 2004 - *L'épidémie du VIH/SIDA, un défi pour la réalisation de la scolarisation primaire universelle en Afrique Subsaharienne*. Paris, 46 p.
- AFP, 2002 - *Le SIDA tue les enseignants en Afrique*. 11/05/ 2002, Bangui, RCA, 8 p.
- Akpaka, O. et Yaro Y., 2005 - *L'impact du VIH/SIDA sur le système éducatif au Burkina Faso*. IPE, Paris, 132 p.
- Badcock W., 2001 - *L'impact du VIH/SIDA sur l'Education en Afrique*, Biennale de l'ADEA 2001, 83 p.
- Banque Mondiale, 1992 - *AIDS assessment and planning study*. Banque Mondiale, Washington D.C., 81 p.
- Banque Mondiale, 2002 - *Le financement de l'éducation pour tous en 2015 : Simulation pour 33 pays d'Afrique Subsaharienne*. Banque Mondiale, Washington D.C., 201 p.
- CERFODES, 2005 - *Etude de base sur la vulnérabilité des enfants face au Sida dans le Département de Niangoloko*. Rapport, Ouagadougou, 69 p.
- Cohen D., 1999 - The HIV epidemic and the education sector in Sub-Saharan Africa. *Issues*, n°32.
- Delcroix S. et A. Guillaume, 1997 - Devenir des familles affectées par le SIDA, une étude de cas en Côte d'Ivoire. in *Ménages et Familles en Afrique, approche des dynamiques contemporaines*, M.Pilon et al. CEPED/ENSEA/INS/ORSTOM-/UERD : 345-369.
- ERNWACA, 2001 - *Contribution to HIV/AIDS and Education clearinghouse and Regional Mobilization*. Rapport ? Bamako, 12 p.
- Foster G., Shakespeare R., Chinemana F., Jackson H., Gregson S., Marange C. and S. Mashumba, 1998 - Orphan Prevalence and Extended Family Care in a Peri-Urban Community in Zimbabwe. *AIDS Care*, n° 7 :3-17.
- Hanson K., 1992 - *The economic impact of AIDS : an assessment of the available evidence*. *Health Economics and Financing Programme*. London School of Hygiene and Tropical Medicine., 167 p.
- IRIN-CEA, 1998 - *SIDA : Bulletin spécial d'Irin sur le SIDA en Afrique*. Nations unies, Bureau de coordination des affaires humanitaires, Irin Afrique de l'Ouest, 3 p.

- Jackson H., 2002 - *AIDS in Africa, Continent in Crisis*. SAfAIDS ed. UNESCO and UNFPA, Zimbabwe, 440 p.
- Kelly J.M., 2000a - The impact of HIV/AIDS on schooling in Zambia. *JCTR bulletin*, 55 p.
- Kelly J.M., 2000b - *The encounter between HIV/AIDS and education*. UNESCO, Paris, 52 p.
- Kelly J.M., 2001 - *Planifier l'éducation dans le contexte du VIH/SIDA*. IEEP/UNESCO, 128 p
- Lange M.F., Zoungrana M.C. et Yaro Y., 2002 - Education, Enfants d'aujourd'hui, sociétés de demain: exemple africains. Communication au colloque de l'AIDELF « Enfants d'aujourd'hui : diversité des parcours et pluralité », 2003, Dakar, 17 p.
- Le Monde (quotidien français), 2002 - *Le SIDA tue l'Éducation en Afrique*. 11 juillet, p. 6.
- Malaney P., 2002 - *The impact of HIV/AIDS on the education sector in southern Africa*. COER, South Africa, 81 p.
- MOH of Zambia, 1999 - *HIV/AIDS in Zambia, Background, projections, impacts, interventions*. Health central Bureau, Lusaka, 57 p.
- Onusida and WHO, 2001 - *AIDS epidemic update*. Genève, 76 p.
- Onusida, 1999a - *A review of households and community responses to the VIH/AIDS epidemic in the rural areas of Sub-Saharan Africa*. Genève, 73 p.
- Onusida, 1999b - *Comfort and hope: Six case studies on mobilizing family and community care for and by people with HIV/AIDS*. Genève, 102 p.
- Onusida, 2000a - *AIDS 5 years since ICPD. Emerging issues and challenges for women, young people & infants*. ONUSIDA discussion document, Genève, 158 p.
- Onusida, 2000b - *Epidemiological Fact Sheet on HIV/AIDS and sexually transmitted infections. Burkina Faso*. Genève, 2 p.
- Onusida, 2000c - *Espoir et réconfort. Six études de cas sur la prise en charge du VIH/SIDA mobilisant les personnes séropositives et les malades, les familles et les communautés. Etudes de cas*. Genève, 57 p.
- Onusida et OMS, 2004 - *Rapport sur l'épidémie du SIDA.*, Genève, 67 p.
- Onusida, Unicef et BLCA, 1999 - *Call to action for children left behind by AIDS. A plead for communities, governments, civil society, the private sector and international partners to vigorously address the plight of children who are affected by the AIDS epidemic*. Genève, 89 p.
- Onusida et Unicef, 2000 - *Children orphaned by AIDS. Front-line responses from eastern and southern AFRICA*. Genève, 88 p.
- Pisani E., 1999 - AIDS into 21<sup>st</sup> century: Critical considerations. *SAfAIDS news*, n°4 : 2-10.

- PNUD/Burkina Faso, 2001 - *Rapport sur le développement humain, la lutte contre le VIH/SIDA*. Ouagadougou, Burkina Faso, 208 p.
- ROCARE, 2002 - *Impact de l'éducation VIH/SIDA sur l'enseignement au Togo*, Rapport, 17 p.
- Schoofs M., 1999 - The virus past and Future-AIDS the agony of Africa Part IV. *Village Voice*, New York, 30 November : 67-71.
- Shaeffer S.F., 1995 - *The impact of HIV/AIDS in education, a review of literature and experience*. South Africa, 33 p.
- Sud Quotidien, 2002 - *Le SIDA tue les enseignants en Afrique*. 24 avril, Dakar.
- The Policy Project, 2000 - *HIV/AIDS in Southern Africa; Background projections, impacts and interventions*. Washington D.C., 125 p.
- Unaid and WHO, 2001 - *AIDS epidemic update*. Genève, 57 p.
- UNDP, 1998 - *The Impact of HIV and AIDS on Children, Families and Communities: Risks and Realities of Childhood during the HIV Epidemic*. HIV and Development Program, Issues Paper, n° 30, UNDP, 12 p.
- Unicef, 1999 - *La situation des enfants dans le monde*. UNICEF, New York, 75 p.
- Usaid, 1997 - *Children on the brink: Strategies to support children isolated by HIV/AIDS*. Washington D.C., USAID, 65 p.
- Yaro Y., 2001 - *L'effet du SIDA sur la reconstitution familiale au Burkina ou une nouvelle lecture démographique de la taille et de la composition des ménages : une étude de cas dans quatre provinces centrales*. Rapport Ouagadougou, 12 p.
- Zoungrana C.M., 1997 - *Le SIDA au Sahel : Conséquences actuelles et futures*. *PopSahel*, n°25, CERPOD, Bamako : 21-23.

# Education, violences et conflits en Afrique subsaharienne

**Eric Lanoue**

La littérature sur le thème « éducation, violences et conflits » en Afrique subsaharienne connaît un remarquable essor depuis la chute du Mur de Berlin en 1989. Abondante, cette littérature provient essentiellement, encore à ce jour, de sources institutionnelles et circule sous la forme de travaux d'expertise rédigés en réponse aux commandes des agences d'aide internationales, bailleurs de fonds et ONG. De son côté, la communauté des chercheurs en sciences sociales n'a guère produit de travaux systématiques sur ce triptyque. Il résulte de ce déséquilibre non pas une situation fâcheuse ou irrémédiable mais une limite ouvrant la voie à un fort potentiel de recherches dans les années à venir. En effet, approfondir le triptyque « éducation, violences et conflits » en ses principales dimensions – l'éducation comme source de violences et de conflits, l'éducation « victime » des conflits, l'éducation vecteur de paix – donne un aperçu de la complexité des liens à éclaircir entre chacun de ses éléments. A titre d'illustration de la complexité de ces liens, prenons l'entrée particulière des violences scolaires, une question qui revêt sur le continent africain une importance spécifique du fait de la régionalisation des conflits et du volume des populations contraintes à migrer. Ces violences existaient avant les conflits, de même continuent-elles d'exister dans des systèmes éducatifs de pays en situation de paix. L'éducation, source de violences ordinaires, peut-elle être inscrite sur la liste des facteurs déclenchant un conflit armé ? Pourquoi les enjeux liés au maintien ou à la destruction des infrastructures éducatives demeurent-ils aussi vifs en cours de conflit ? Pour qui ? Enfin, est-il possible, réaliste ou souhaitable de considérer l'éducation comme une voie de médiation dans la résolution des conflits ?

Pour avancer des éléments de réponses à ces questions, ce chapitre brosse un premier état des lieux du thème « éducation, violences et conflits en Afrique subsaharienne » à partir d'une synthèse critique des littératures existantes, travaux d'expertise et travaux de recherche<sup>1</sup>. Il explore tour à tour les trois principales dimensions de ce triptyque :

---

<sup>1</sup> Les divers écrits consultés, aux statuts distincts – rapports des bailleurs de fonds, comptes rendus de missions d'experts, articles et ouvrages de chercheurs adeptes ou non du courant de la

l'éducation, source de violence, voire de conflit ; l'éducation victime des conflits ; enfin, l'éducation vecteur possible de paix. Il s'agit bien de comprendre comment l'éducation en Afrique subsaharienne, par ses effets, ses niveaux, ses usages sociaux et politiques ou encore par les types de socialisation et de rapport d'autorité qu'elle suscite, se trouve au centre de tant de paradoxes et d'attentes divergentes.

## L'éducation : source de violence et de conflit

Les travaux d'expertise évoquent les formes de violence scolaire, au titre de « germes conflictuels », uniquement quand il s'agit d'expliquer l'entrée en conflit des sociétés africaines. Aucune de ces expertises ne court le risque de détecter, à des fins de comparaison, des « germes conflictuels » pourtant existant parmi les systèmes d'enseignement de pays en apparence les plus en paix. En écho à ce comparatisme restreint, des travaux de recherche placent, eux, le phénomène de scolarisation, en tant que question sociale et politique, au cœur de la production des conflits. Ce faisant, ils marquent leurs distances vis-à-vis des modèles mécanistes qui tentent d'attribuer aux systèmes d'enseignement une pleine responsabilité dans le déclenchement des conflits.

### *Des violences ordinaires peu documentées mais assurément bien réelles*

Les principales caractéristiques des conflits en Afrique subsaharienne – leur démultiplication à des échelles régionales (Chaigneau, 2002 ; Ero et Ferme, 2002), le caractère massif des populations déplacées (Guichaoua, 2004), leur extrême cruauté et leur obstination à résister aux efforts internationaux de médiation (Porteous, 2003) – ont souvent pour effet d'occulter la violence scolaire au quotidien produite et subie dans les pays africains en paix. Or cette violence existe, en temps de paix comme en temps de guerre, et ses formes, pour être identifiées, n'en restent pas moins méconnues dans leurs logiques de production comme dans leurs conséquences psychologiques. La première forme de cette violence est physique et, assurément, ses pratiques courantes en milieu scolaire – l'usage fréquent de la chicotte ou les châtiments corporels directs en guise de punitions – montrent combien « les violences à l'école » sont consubstantielles à « l'école de la violence », ce que révèle une enquête nationale menée au Togo (Kouwonou et Locoh, 2002). Encouragées par certains chefs de famille, moins

---

recherche-action – ont été choisis selon plusieurs critères : la diversité des cas abordés (12 pays d'Afrique subsaharienne, en Afrique de l'Ouest : la Sierra Leone, le Liberia, la Guinée, la Côte d'Ivoire, le Sénégal (Casamance) et le Togo ; en Afrique centrale et orientale : la République démocratique du Congo, le Congo-Brazzaville, l'Ouganda, le Soudan, la Somalie, le Kenya, la Tanzanie, l'Angola et le Mozambique) ; la quantité et la qualité des informations spécifiques au contexte historique ; le profil des auteurs (experts internationaux, travailleurs de l'humanitaire, chercheurs). Une attention particulière a été portée à la dimension temporelle des conflits. Cette dernière ne peut pas être réduite à une séquence linéaire Urgence-Redressement-Développement malgré les attentes des agences d'aide (IIPE, 2002 et 2003).

souvent dénoncées par voie de presse, ces violences de la vie scolaire quotidienne puisent leur source dans l'institution elle-même. Un type particulier de violence, cette fois-ci symbolique, fait l'objet d'encouragements implicites parmi les acteurs de la vie scolaire et de vives dénonciations de principe dans les médias nationaux et les campagnes des agences spécialisées (Unicef, 2003) : il s'agit de la violence sexuelle exercée sur des jeunes filles scolarisées et pubères. Cette violence, condamnable, retraduit les enjeux liés à la négociation, individuelle ou au nom de la classe, de notes auprès de l'enseignant, en échange d'un « capital sexuel » supposé (Proteau, 2002). L'engagement de ce « capital sexuel » dans une relation pédagogique avec un enseignant correspond à une attente – sous forme d'une réclamation de passe-droit *et* induit des risques – la grossesse venant interrompre le cursus scolaire reconnaissent les rares auteurs ayant enquêté sur ce sujet complexe parce que pris entre témoignages et rumeurs (Le Pape et Vidal, 1987).

Aucun des travaux existant ne pose la question de la hiérarchisation des formes de violence, à partir d'un seuil au-delà duquel les victimes les jugeraient intolérables, alors qu'elles sont supposées être tolérées dans le quotidien scolaire. Pourtant, au sommet des violences symboliques pourraient figurer les images « négatives » ou dépréciatives véhiculées au moyen des manuels scolaires à l'endroit de certaines « ethnies » ou populations dites « étrangères ». L'impact de ces images dépréciatives a fait l'objet d'études approfondies dans le cas d'Israël et de la Palestine, au point de mobiliser des enseignants des parties belligérantes (Prime, 2004). Ce n'est pas encore le cas pour les pays africains en paix ou en guerre.

## *La question des germes conflictuels*

En amont, de nombreux travaux d'expertise réfléchissent au rôle potentiel ou avéré, des systèmes d'enseignement dans la production des conflits (Unesco, 1997 ; Unicef, 2000). Avec un champ de vision élargi à une longue durée, ils mettent en avant deux principaux arguments : les systèmes d'enseignement scolaire résultent d'un processus d'imposition d'origine coloniale mais perpétué une fois les indépendances acquises, l'Ecole restant au service de la reproduction d'une élite, au demeurant jugée corrompue ; la langue d'enseignement – latine ou anglo-saxonne – constitue la preuve visible d'un impérialisme culturel, vecteur de la domination néocoloniale.

Tout d'abord certains travaux scientifiques montrent bien l'extranéité des origines de l'Ecole et les difficultés à implanter les routines d'une structure sociale venue d'ailleurs (Martin, 2005). Mais d'autres travaux insistent sur le fait que l'imposition de l'Ecole – avec ses recrutements forcés – n'a duré qu'un temps, à l'échelle d'une histoire des sociétés africaines (Guth, 1990). Ainsi, après les temps coloniaux de l'imposition scolaire et culturelle, est venu, au moment des indépendances, celui de la réappropriation institutionnelle (Guth, 1990). C'est en réaction aux politiques d'éducation coloniales restrictives que les Etats devenus souverains ont mené les politiques d'éducation visant à la généralisation de l'accès à l'éducation, sans parvenir à l'universaliser. Ils ont par la même occasion étendu le niveau d'enseignement aux niveaux secondaire (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> cycle) et supérieur. L'homomorphie institutionnelle de

toutes pièces créée entre des systèmes scolaires de pays du Nord et du Sud peut être interprétée dans le sens d'une domination. Cela ne dit rien de la manière d'habiter le cadre scolaire : les pratiques des acteurs diffèrent du tout au tout, signes d'une domestication de l'école aux règles d'univers sociaux autres (Le Pape et Vidal, 1987). Pourtant, cette domination existe puisque l'implication croissante de la communauté internationale retire aux Etats toute capacité à inventer un autre ordre scolaire, leur ôtant jusqu'à la possibilité de juger de la pertinence des politiques d'éducatons élaborées à l'extérieur de leurs frontières (Martin, 2005). Difficile dans ces conditions de décréter une fois pour toute l'institution scolaire en Afrique subsaharienne réappropriée ou dominée. De fait, l'Ecole ne constitue pas partout en Afrique un « facteur aliénant » (*alienating factor*) simple et pérenne : elle continue, y compris en situation de conflit, d'être l'objet d'une croyance partagée comme vecteur de promotion sociale. Les chances réduites de conversion des titres scolaires sur le marché de l'emploi moderne (salarial) n'affaiblissent pas cette croyance.

Par ailleurs, l'impérialisme linguistique, spécifie une forme de l'imposition scolaire, mais, là aussi, cet argument est sujet à discussion : la question de l'enseignement en langue africaine, véhiculaire ou vernaculaire, remonté à la période coloniale et s'enracine dans les doctrines de l'adaptation-ségrégation de l'enseignement. De plus, l'impérialisme linguistique ne constitue pas seulement un effet de domination entre pays du Nord et pays du Sud mais recoupe aussi des enjeux sociaux de classement entre populations scolarisées et populations analphabètes.

Bien d'autres arguments nourrissent cette thèse d'une « éducation source de conflit », en particulier celui d'une absence d'autonomie de l'institution scolaire. Coupable en Afrique et ailleurs de cette absence d'autonomie, l'Ecole, sous l'emprise du politique et du religieux, contiendrait les « germes » des conflits à venir. Parmi ces « germes », les rapports des agences d'aide font état d'une ethnicisation avérée du rapport à l'Ecole illustrée à partir d'exemples tirés des cas rwandais, burundais et serbe (Unicef, 2000 : 10). Cette dépendance de l'Ecole aux particularismes politiques et religieux ne date pas d'aujourd'hui, comme le savent les partisans d'une approche en longue durée. Ainsi, l'école a depuis longtemps été l'objet d'une instrumentalisation au service de la répression culturelle – ce fut le cas au Soudan, en 1964, où, à la suite de l'expulsion des missionnaires étrangers, les écoles primaires furent, au Sud, arabisées et les écoles secondaires du Sud rapatriées vers le Nord – ou politique. La manipulation des manuels scolaires est aussi largement évoquée. Ces manuels véhiculent une interprétation erronée de l'histoire, comme ce fut le cas du Rwanda où, dans les années 1950, les élèves des missions catholiques n'étaient pas instruits de l'existence d'une figure politique aussi importante que le *mwami*<sup>2</sup> ; ils peuvent aussi reproduire une vision négative de l'autre, ce qui est aujourd'hui le cas des manuels scolaires révisionnistes en vigueur dans les systèmes d'enseignement palestiniens et israéliens. Ces cas de germes conflictuels, identifiés au sein du rapport à l'institution scolaire ou à l'intérieur de systèmes d'enseignement, fréquents, masquent des cas, plus rares, de systèmes d'enseignement scolaires tenus à l'écart des passions ethniques, sociales, religieuses ou politiques, dans des pays pourtant entrés en conflit. L'ethnicisation du rapport à l'école en Afrique s'en retrouve de fait limitée à des cas fréquents sans relever d'une

<sup>2</sup> Représentant de l'autorité royale dynastique au Rwanda.

constante « africaine » bien introuvable sur l'ensemble du continent car le lien de dépendance entre le champ politique et le champ scolaire ne produit pas, partout et de façon mécanique du moins, de l'ethnie et du conflit. Autrement dit, la carte des divisions ethnopolitiques ne recouvre pas systématiquement la carte des inégalités scolaires. Pourtant, l'école apparaît aux yeux des bailleurs de fonds comme le lieu de production puis de reproduction à l'identique des inégalités ethniques. Cette conviction repose sur une vision de l'éducation paradoxalement tantôt accusée d'être source de conflit – ce que condense l'expression d'« éducation-problème » sous la plume des experts –, tantôt envisagée comme moyen de pacification des esprits – ce que résume « l'éducation-solution ».

Quelques travaux accordent une place centrale à l'école et à la scolarisation dans la genèse des conflits, que ces conflits soient sociaux et non armés, par exemple dans le cas de la Côte d'Ivoire des années quatre-vingt dix (Proteau, 2002), ou politiques et militarisés, comme dans le cas du mouvement nationaliste casamançais (Foucher, 2002). Une inspiration sociologique commune rapproche ces travaux, différents tant dans leurs objets que dans leur type d'enquête. Il s'agit, en effet, non pas de faire figurer la question scolaire comme une source, parmi tant d'autres, de frustration sociale mais bel et bien de la situer, sans aucune surdétermination, au sein d'un « dispositif explicatif du conflit » (Foucher, 2002 : 380). Ainsi, parce qu'elle rend compte de l'acquisition de positions sociologiques et d'attitudes politico-idéologiques, l'institution scolaire, remise en perspective historique, apporte un éclairage central sur la production des identités et des inégalités. Dans un cas, celui du Sénégal, la carte du conflit recouvre la carte des disparités de scolarisation tandis que dans l'autre cas, celui de la Côte d'Ivoire, les clivages politiques et identitaires ne reproduisent pas, loin s'en faut en ce cas précis, la géographie des écarts scolaires régionaux.

La difficulté de l'institution scolaire à faire face à la culture de la violence vient de ce qu'elle produit elle-même de la violence, un fait jugé inadmissible par ses principaux acteurs, notamment les enseignants, obnubilés par les enjeux d'accès et de transmission des savoirs. C'est du moins ce que nous apprennent les ouvrages de sociologie consacrés aux recours à la violence dans les écoles de l'hémisphère Nord (Charlot et Emin, 1997). Dans les pays de l'hémisphère Sud, là où s'impose la réalité de l'élève discipliné à coup de chicotte, les formes de régulation de la violence scolaire, auparavant nombreuses et efficaces – négociations de notes, achat de diplôme ou de place au collège (Lanoué, 2004), échanges sexuels entre enseignants et enseignés (Proteau, 2002) – n'ont pas empêché l'extériorisation de l'échec durement ressenti par ceux n'étant pas en mesure de tirer bénéfice de tels passe-droits. Pour rendre acceptable la violence de ses propres classements, l'institution scolaire a, cela choque notre conscience d'occidentaux, créé un univers de « couloirs » (Le Pape et Vidal, 1987), à la source d'inégalités qu'elle cherchait à tempérer. Le seuil des violences acceptables par les acteurs des systèmes éducatifs africains mérite, de ce point de vue, d'être regardé avec attention puisqu'il est probable, sans aucune fatalité historique, qu'il soit un jour ou l'autre franchi. Ce franchissement d'un seuil constitue, s'il est contemporain de configurations politico-militaires instables, un terreau fertile à la production de conflit. Il y a là un nœud probable de bifurcation des parcours de jeunes laissés pour compte et des voies tracées à l'expression, inévitablement violente et révoltée, d'espairs trahis. Ainsi, le recours à la violence armée ferait radicalement écho

à trois formes de violences subies en temps de paix – violences scolaires, violences sociales, violences politiques – sans que ces dernières ne puissent expliquer ce recours. Ces trois formes de violence ne convergent pas naturellement vers la violence armée. Elles n'y sont cependant pas étrangères et entrent en combinaison avec elle, une fois le conflit déclenché.

### *L'école, une référence vivace chez les miliciens et les combattants*

Une série de travaux de recherche (Richards, 1996 ; Konaté, 2003 ; Chauveau et Koffi Bobo, 2003) retrace les parcours sociaux et politiques des combattants et des miliciens déscolarisés pour comprendre la nature de leurs frustrations et de leurs revendications. La référence à l'école, vive, figure toujours au centre de ces reconstitutions, à titre de frustration ou de revendication. Cette reconnaissance des phénomènes d'exclusion scolaire comme déterminants non-exclusifs de l'engagement d'adolescents dans des conflits armés date des travaux de Paul Richards (Richards, 1996). Les facteurs de la violence et de la mobilisation armée, longtemps appréhendés sous l'angle de l'« avidité » (Collier et Hoefler, 1998) voire du « tribalisme » (Kaplan, 1994), sont autrement plus complexes quand ils intègrent les trajectoires socio-scolaires des combattants et des miliciens afin de comprendre la nature de leurs engagements politiques. L'effondrement des espoirs de promotion sociale et politique pour une partie de la population détentrice d'un capital académique a tendu le rapport de la jeunesse au politique. Engagée dans les processus manqués de démocratisation des années 1990, la jeunesse étudiante ivoirienne syndicalisée à la Fédération des étudiants et scolaires de Côte d'Ivoire (Fesci) est devenue une figure de proue de l'action politique violente, en temps de paix et en temps de guerre. Des enquêtes fiables (Richards et Vlassenroot, 2002) montrent en quoi l'accumulation de déceptions liées à l'ordre scolaire joue dans l'engagement armé et insistent sur l'analyse des phénomènes de rupture dans les trajectoires d'éducation. Tel combattant sierra léonais ou libérien explique ses échecs du fait du « favoritisme » supposé ou avéré d'un maître et relativise l'idée de « mérite » en soupçonnant les lauréats de tricherie. Ces récriminations, difficiles à évaluer, font écho à des problèmes d'ordre structurel qui conjuguent la montée des coûts d'inscription et du matériel scolaire, l'absence de parrainage (tuteurs) à l'hypersélectivité de l'institution scolaire. D'une certaine façon, la culture de la violence forgée dans les années 1990 en Côte d'Ivoire a accompagné la fin d'un modèle de promotion sociale et politique fondée sur la détention de titres académiques. La fin de ce modèle a suscité la naissance d'un nouveau modèle d'ascension sociale et de reconnaissance sur la scène politique nationale et internationale non plus centré sur la médiation scolaire mais sur les paroles et les actes immédiats de violence. La radicalisation aux extrêmes politiques et militaires des anciens leaders de la Fesci (Konaté, 2003) indique ce désir d'en finir avec l'école ou l'université pour accéder à des positions sociales dominantes, malgré la rhétorique des accusations réciproques que se lancent ces mêmes leaders : « un licencié occupant la fonction de ministre pour son premier travail dans la République, je trouve cela louche » a par exemple déclaré, en novembre 2004, le leader des Jeunes Patriotes

tandis que le leader d'un des trois principaux mouvements rebelles (MPCI<sup>3</sup>) doutait de la validité du diplôme de son adversaire. Sans enquête encore suffisamment approfondie, l'attention portée au rôle des institutions d'enseignement dans la production d'un conflit armé a donné lieu à des réflexions sur la recrudescence des tensions identitaires et inter-générationnelles (Chauveau et Koffi Bobo, 2003). La « crise d'un modèle urbain d'ascension sociale » a en effet entraîné, dans le cas de la Côte d'Ivoire, des phénomènes de migration de retour vers les villages, accentuant ainsi la demande de terre cultivable au détriment des allochtones ou des non Ivoiriens, provoquant la tenue de conseils de jeunes à vocation décisionnaires. Entre 2002 et 2004, les migrants scolarisés de retour au village ont été les premiers à faire profession de « barragiste », c'est-à-dire à organiser le contrôle et le racket des personnes circulant sur les routes aux alentours du village d'origine. Ces recherches mettent l'accent sur les effets de reconfigurations des liens existant entre le capital académique et le capital social à un moment où le capital académique est beaucoup moins au principe de mobilité et d'ascension sociale. Elles invitent à regarder en quoi les phénomènes de déclassement scolaire sont à la source d'engagements violents et d'une perte de points de repères identitaires chez des « cadets sociaux » en temps de guerre. En ce sens, elles complètent les travaux entrepris sur les milices et les bandes armées à Brazzaville (Bazenguissa, 1996) et donnent la mesure du chemin accompli « de la galère à la guerre » des jeunes « Cobras » dans les quartiers nord de la capitale congolaise (Ossibi, 1998). Chez les collégiens du Congo, « les guerres, vecteurs de la fin d'un monde, ont souligné la fragilité de l'existence humaine (...) et la fuite a entraîné une déscolarisation partielle de quelques mois pour certains, de plusieurs années pour d'autres » (Guth, 2003 : 348).

À la suite de ces travaux, on pourrait croire, du fait de l'entrée en conflit et de l'enlèvement des guerres, à une disqualification aussi brutale que définitive des titres délivrés par l'institution scolaire au profit de nouvelles conditions, choisies, à la mobilité sociale. Entre le titre et la bande (milice, groupe armé), le choix serait fait : la bande l'emporterait sur le diplôme. Les situations locales apparaissent autrement contrastées et compliquées. Pour comprendre les raisons de l'engagement milicien ou armé, il y a lieu de distinguer plusieurs cas parmi les jeunes scolarisés : celui des exclus de l'école écartés de l'institution faute de moyen pour poursuivre leur scolarité ou à cause de ses dysfonctionnements ; le cas des enfants « mal scolarisés », en situation d'échec, éloignés de leur milieu d'origine souvent rurale et aux chances minimales d'accession au marché de l'emploi moderne ; enfin, le cas des jeunes sortis diplômés de l'école secondaire ou de l'Université aux chances d'insertion professionnelles non nulles mais de plus en plus réduites du fait, en partie, des Plans d'ajustement structurel. Pour ces derniers, la fermeture d'un espace social promotionnel, auparavant accessible sur simple présentation d'un titre, a exercé une forme de violence, continue en temps de paix, sur les jeunes en quête ou détenteurs d'un diplôme. La situation de conflit sanctionne et prolonge cet état de fait : elle fait éclater au grand jour des antagonismes entre générations et fractions de classe du point de vue du rapport à l'institution scolaire ; elle ouvre la voie à de nouveaux modes de socialisation ; elle provoque des changements de qualités dus aux effets et aux niveaux de scolarisation –

<sup>3</sup> Mouvement Patriotique de Côte d'Ivoire.

l'étudiant devient milicien, le licencié « général » – de hiérarchies sociales – le maîtrisard chef rebelle devient ministre au sein d'un gouvernement dit de réconciliation – et les rapports d'autorité – les déscolarisés retournent au village demander « leurs » terres. Le choix entre le cartable et la kalachnikov n'est pas toujours possible, ni définitif. Le choix des armes contre les inégalités socio-scolaires peut être mis au compte soit d'un choix par défaut soit d'une adhésion positive à une cause. De plus, l'observation des parcours de jeunes scolarisés durant les conflits montre que certains d'entre eux renoncent à la milice ou sortent des rangs armés, tandis que d'autres occupent et tiennent les positions politiques acquises. Pour les uns, diplômés en armes, la socialisation guerrière par la bande ouvre la voie à une reconnaissance sociale – et parfois à une légitimation sur la scène internationale – interdite par le diplôme. Pour les autres, étudiants un temps miliciens, le conflit suspend, de façon provisoire, une ascension sociale par le diplôme, en définitive convoitée et qui stimule, quand cela s'avère possible, la reprise des études. Pour comprendre la complexité des liens entre « éducation, violences et conflits », force est de contextualiser les situations d'engagement armé et de recours à la violence en situation de conflit. La nature des régimes politiques, les contextes de contestation politique, la multiplication des conflits régionaux, l'évolution et les effets de la scolarisation dans un pays donné, combinés, donnent un aperçu de cette complexité.

L'engagement volontaire et pérenne dans un syndicat violent, une milice ou un groupe armé, n'attire pas l'ensemble des cadets sociaux. Il pose la question générale du rôle de médiation de l'Ecole généralement reconnu en matière d'ascension sociale. L'Ecole n'a pas rempli ce rôle pour les diplômés-chômeurs entrés et restés en milice. Souvent, ces derniers manifestent une attitude ambivalente à l'égard de cette institution médiatrice : ils la terrorisent au moyen des techniques sociales acquises dans la milice ou le groupe armé, ou ils la tiennent à l'écart de leur nouveau mode de vie. Dans un cas, l'Ecole, principalement l'université, devient un lieu à s'appropriier au prix d'un changement violent des règles du jeu académique, dans l'autre, l'université suscite de l'indifférence. La première de ces deux attitudes vise à inverser les rapports d'autorité et de classe à l'intérieur de l'institution. Ainsi s'expliquent la généralisation des fraudes en milieu académique, accrue en temps de guerre, le molestage des enseignants par les étudiants miliciens, la surveillance armée du territoire académique, la levée d'un « impôt » demandé aux vendeuses des repas, le vol des bourses étudiantes au profit d'une administration milicienne de l'Université. L'imposition de ces nouvelles règles du jeu remporte des succès et connaît des revers puisque des étudiants, non miliciens, résistent à ces formes d'appropriation violentes de l'Université.

### *Les liens entre violences à l'école et conflits armés*

Aucun écrit des experts ne risque une modélisation explicite des liens entre les germes ethnopolitiques ou religieux des conflits identifiés à même les systèmes scolaires des temps passés et le déclenchement effectif du conflit. En fait, le modèle explicatif sous-jacent, implicite, est de type mécaniste : les contenus dépréciatifs des manuels scolaires, les frustrations dues à un accès contrôlé à l'éducation, celles des « aspirants oubliés » ou des « cadets sociaux » mènent au conflit. Simpliste, ce modèle mécaniste

sous-jacent, fortement accusateur de par la place dévolue à l'Ecole dans la genèse du conflit, tait les configurations politico-militaires à l'origine de l'engagement volontaire, ou *a contrario* forcé, des « cadets sociaux » scolarisés au sein des milices armées. Imagine-t-on un conflit armé en France explicable par la somme, pourtant élevée, des violences scolaires produites et subies depuis les débuts de la III<sup>e</sup> République ? Le choix d'un modèle de type configurationnel et non mécaniste ouvre la voie à de nouvelles recherches susceptibles d'apprécier, à leur plus juste valeur, les degrés d'implication du fait scolaire dans le déclenchement des conflits en Afrique subsaharienne, en relation avec la contestation des régimes politiques depuis le début des années 1990 et le contexte d'accès limité à l'emploi.

## L'éducation : victime des conflits

Les destructions partielles ou totales d'écoles ne peuvent pas figurer à égalité avec d'autres types de destruction. Pourquoi les systèmes éducatifs deviennent-ils des buts de guerre, à la fois cibles et conquêtes des belligérants ? Cette question n'apparaît pas prioritaire aux yeux des défenseurs de « l'éducation en situation d'urgence » tandis qu'elle l'est aux yeux de ses détracteurs. Deux approches politiques du secours éducatif aux populations s'affrontent en la matière, sans qu'aucune recherche académique ne se soit encore à ce jour saisie de cette distinction au fondement de l'assistance éducative internationale.

### *Les écoles prises pour cibles*

Les buts de guerres ordinaires, par exemple le contrôle de zones diamantifères ou riches en ressources naturelles et non vers la victoire militaire, englobent, en certains cas, la destruction programmée d'institutions éducatives réputées, comme ce fut le cas en Sierra Leone du Teacher's College de Bunumbu et l'University College de Njala (Wright, 1997 : 26-27). À la suite de quels parcours, les enfants-soldats, déscolarisés ou non-scolarisés, participent-ils au trafic de diamants ? Et encore : pourquoi, sans avoir été attaqué, à l'inverse des deux institutions sierra-leonaises citées, le Fourah Bay College, à Freetown, prestigieuse école constitutive de l'Université nationale<sup>4</sup>, a-t-il fait l'objet de menaces de destruction de la part de la rébellion ? Les données issues d'enquêtes fiables manquent pour le cas sierra-léonais. En Côte d'Ivoire, au plus fort de la crise de novembre 2004, les « jeunes patriotes », miliciens pro-gouvernementaux ont pillé et incendié, à Abidjan et dans d'autres villes du Sud, des lycées et des écoles françaises. Etait-ce pour en finir avec les intérêts et les symboles français en Côte d'Ivoire, au nom d'une dénonciation d'un impérialisme culturel ? Ne peut-on pas déceler dans ces destructions un signe de désaccord profond que des cadets sociaux envoient en réaction à l'extraversion de l'élite scolaire ivoirienne et bi-nationale ?

<sup>4</sup> Le Fourah Bay College de Freetown fut créé en 1827 et dirigé à partir de 1840 par des « Nègres Libres » venus des Caraïbes et des Etats-Unis.

## « L'éducation en situation d'urgence »

« L'éducation en situation d'urgence » a pris corps, en tant qu'action humanitaire de réponse immédiate aux conflits, au début des années 1990. Elle correspond à des programmes éducatifs spécifiques d'abord instaurés en Bosnie, au Rwanda, en Somalie et au Soudan. Ces programmes d'assistance aux enfants dans les camps de réfugiés, à Dadaab (Nord Kenya) par exemple (Cooper, 2004)<sup>5</sup>, ou aux enfants-soldats, au Congo, en Sierra-Léone et au Liberia, visent à la rescolarisation des victimes de guerre, tantôt avec les moyens du bord<sup>6</sup>, tantôt avec l'aide des pays hôtes<sup>7</sup>. Les principaux initiateurs de « l'éducation en situation d'urgence », le Haut-commissariat aux réfugiés (HCR), l'Unesco, l'Unicef et les organisations non gouvernementales, ont vite constaté l'ampleur des désastres causés par les effets de ces guerres sur les systèmes éducatifs des pays concernés, principalement pour les personnes déplacées à l'intérieur ou hors des frontières de leur pays. Dès lors, la notion d'« urgence éducative » a été étendue à la prise en charge des conséquences des conflits, sur un terme relativement long; « plusieurs années, voire plusieurs décennies » (Sinclair, 2003 : 25), au risque de perdre, diluée dans le temps, toute efficacité. Car l'urgence dure, comme le rappellent les écrits des bailleurs de fonds, à la mesure des enjeux produits par ces « situations d'urgence complexes » (Tawil et Harley, 2003) qui vont de l'aide éducative aux populations victimes des conflits à la reconstruction des infrastructures scolaires. D'où viennent ces difficultés à saisir les limites temporelles de « l'éducation en situation d'urgence » ? Elles tiennent à la nature des conflits, précisément aux configurations politico-militaires complexes, tant locales qu'internationales, à l'origine de leur enlèvement et de leur lente résolution (Davies, 2004). Devant ces difficultés, les organismes internationaux tels l'Unesco ou l'Unicef brandissent l'étendard de valeurs humanistes « la paix et la tolérance » ou encore le « droit des enfants à être éduqués ». Or l'invocation de valeurs et le rappel d'un droit, aussi louables soient-ils, ne suffisent pas au règlement politique d'un conflit, tout au plus exercent-ils des pressions, limitées par la force des armes, ou atténuent-ils les souffrances de populations victimes de conflit. Ainsi l'éducation en situation d'urgence est-elle confrontée à la question de son propre terme et donc de sa propre efficacité. Les mandats à l'origine des interventions à l'étranger des agences d'aide ne peuvent excéder un temps prescrit, ni inclure des populations autres que celles ciblées. Celui du HCR, par exemple, dure de trois à six mois et concerne les populations réfugiées. Pourtant, on l'a dit, la notion d'urgence, là est son paradoxe, dépasse le temps court de l'intervention ponctuelle.

<sup>5</sup> Ce chercheur montre bien les processus de dérive éducative dans un des trois camps de Dadaab. La rescolarisation des enfants de réfugiés s'effectue selon des exigences quantitativistes et au détriment de l'enseignement de niveau secondaire. De plus, les populations des camps de Dadaab vivent recluses, dans une région semi-aride et sans lien de solidarité avec l'extérieur à la différence d'autres populations déplacées (Gomes, 2003). Elles sont donc sous perfusion éducative.

<sup>6</sup> C'est le cas des « *schools-in-box* », écoles mobiles ou écoles sous tente. C'est encore le cas des « *Teacher's emergencies package* », des kits génériques distribués aux enseignants ou à des volontaires dans des pays en guerre, dans des camps et dans des pays sortis de conflit.

<sup>7</sup> C'est le cas des enfants somaliens réfugiés à Dadaab qui suivent, depuis 1997, le programme de l'enseignement primaire kenyan.

## Critique du modèle urgentiste

La persistance de la dynamique socio-éducative en temps de guerre (Lanoué, 2003 ; Zongo, 2003 ; Mohammed-Abdi, 2003), trait caractéristique d'une inactualité des conflits tant elle s'éloigne des « événements » (Goudineau, 2003), donne un argument supplémentaire au secours éducatif d'urgence. En Côte d'Ivoire, les populations victimes de la guerre mobilisent des ressources pour soutenir la scolarisation de leurs enfants, tant en zone gouvernementale qu'en zone sous contrôle des forces nouvelles. Ces ressources sont d'ordres social, politique et institutionnel (Lanoué, 2003). En outre, toujours dans le cas ivoirien, il a été remarqué l'importance que les populations en situation de mobilité contrainte accordent à l'éducation scolaire de leurs enfants, sans pouvoir exprimer des besoins en la matière, ni auprès des ONG, ni auprès des organisations internationales (Unicef y compris), ni auprès du gouvernement ivoirien pourtant officiellement en charge de l'assistance auprès des personnes déplacées. Le succès de la mobilisation des populations en faveur de la scolarisation et de la réouverture des écoles dépend fortement des jeux d'acteurs locaux et internationaux, notamment dans les portions du territoire sous contrôle des forces rebelles. L'Etat, en particulier le ministère de l'Education nationale, ne détient plus les rênes d'une politique d'éducation de fait territorialisée à la suite de la partition du pays. Loin d'être ethnicisée, ce qui ne signifie pas que d'autres le furent ou le sont en Afrique ou sur d'autres continents, l'institution scolaire ivoirienne, fortement perturbée à cause des rentrées multiplés, continue de vivre sur ses routines, y compris au Nord, là où le programme d'enseignement demeure identique à celui du Sud. Ce type de conflit, rare car sans ethnicisation de l'école, ni appropriation religieuse de l'éducation, a donné lieu à des déplacements forcés, d'Ivoiriens d'abord, du Nord vers le Sud du pays, et de non Ivoiriens ensuite, de retour dans leur pays dit d'origine après un séjour, voire toute une vie durant, en Côte d'Ivoire. C'est le cas des « diaspos » de retour au Burkina Faso. Cette population désigne, entre autres, des élèves de tous les cycles, turbulents et identifiables « par leur apparence et leur comportement, et, surtout, leur accent ivoirien » (Zongo, 2003). Dans le milieu universitaire ouagalais, ces « diaspos », autrement surnommés « Ivoiriens », reproduisent des modes d'insertion et de mobilisation de leurs parents dans les zones, alors ivoiriennes, d'accueil. Syndicalisés, ces rapatriés ne craignent pas l'action violente en milieu universitaire. Ils constituent néanmoins une minorité des rapatriés au Burkina Faso en 2003<sup>8</sup>.

Dans un pays comme la Somalie, d'où des centaines d'habitants ont fui les combats et trouvé refuge à l'extérieur des frontières, le maintien d'un réseau éducatif coranique, les écoles *Dugsi*, montre les efforts de la société civile en vue de « ne pas interrompre la relation entre les générations contenue dans l'enseignement » (Mohammed-Abdi, 2003 : 351) ». Au cœur même des combats et sous les bombes, des maîtres ont fait classe à des enfants apprenant le Coran. Les initiatives de maintien d'un lien éducatif

<sup>8</sup> Les conséquences du conflit ivoirien sur l'éducation dans les pays limitrophes (Mali, Burkina Faso, Ghana) font l'objet d'une recherche en cours, dans le cadre d'une collaboration entre le réseau de recherche « Famille et scolarisation en Afrique » (FASAF) et le « Réseau Ouest et Centre-Africain de Recherche en Education » (ROCARE).

ont été, en fait, bien plus diverses que le seul « retour aux *Dugsi* » : les ONG et les agences d'aide ont créé des disparités éducatives, en introduisant, sans ordre ni cohérence, des manuels scolaires différents de villes en villes, de régions en régions :

Les formes de mobilité contraintes, observables à une échelle régionale sur le continent africain incitent à repenser les demandes d'éducation, tant ces mobilités apparaissent, en volume et en sens, décisives. Au 1<sup>er</sup> janvier 2003, le continent africain comptait 15 millions de personnes déplacées et réfugiées. Le HCR porte assistance à 4,6 millions d'entre elles (HCR, 2003). Les acteurs de ces migrations, « réfugiés », « déplacés » et « clandestins » sont désignés selon des catégories aux contours définis du point de vue de la juridiction internationale mais bien plus floues sur le terrain (Lassailly-Jacob et Cambrézy, 2001). A ces populations sont associées des modalités particulières de la migration forcée – l'exode, l'exil, la déportation, le retour, le rapatriement, la diaspora, la réinstallation, l'intégration – au regard desquelles les politiques de secours éducatif déterminent leurs programmes d'intervention. Chacune de ces modalités devrait donc infléchir, de par sa singularité, l'action des agences d'aide en matière d'offre éducative. Or, les attentes de ces populations en matière d'éducation, méconnues, sont déduites à partir de plusieurs miroirs déformants : d'abord celle de l'offre d'éducation du pays d'origine, censée être celle espérée, à recouvrer ; ensuite, celle du pays hôte, censée être convoitée ; enfin, celle des agences d'aide apportée en urgence et pérennisée faute de mieux. Il y a là, sur le plan des politiques et des demandes d'éducation, dans ces rapports renouvelés aux Etats, dans ces liens tissés avec les agences d'aide et dans ces modifications du rapport à soi (Agiar, 2003), autant de champs d'investigation à explorer pour des enquêtes à venir. On saisit pleinement alors les enjeux de ces enquêtes à régionaliser : en Afrique centrale et orientale, selon l'*Annual Statistical Report 2002* du HCR (2003), les totaux de réfugiés accueillis (2 089 300) et exportés (2 099 300), sont similaires, à quelques dizaines de milliers près, comme le confirment les données par pays (Guichaoua, 2004 : 157-158). L'intensité de ces flux croisés pose des questions directes aux Etats d'origine et d'accueil, et aux agences d'aide internationale sur la nature du secours éducatif à apporter aux populations errantes.

Malgré de « bonnes raisons » d'exister – la persistance d'une dynamique socio-éducative et les tourments des populations en exil – « l'éducation en situation d'urgence » est sujette à une critique de fond et systématique. En effet, une deuxième approche politique du secours éducatif, très présente dans les écrits des agences d'aide sous la forme d'un discours, prend le contre-pied de la première. Là où il y avait urgence à intervenir en vue, au mieux, de restaurer une offre scolaire détruite ou endommagée, ses tenants dénoncent l'acharnement à maintenir l'institution scolaire<sup>9</sup>. Ils avancent ceci : agir sur l'éducation en situation de conflit revient à agir, en aval, sur les effets, et non à réfléchir, en amont, sur le rôle, potentiel ou avéré, des systèmes d'enseignement dans la production des conflits. Dès lors, invoquer la responsabilité de l'institution scolaire – élément de genèse d'un conflit – revient à effectuer une sorte de

<sup>9</sup> Les écrits des bailleurs de fonds tempèrent cependant cet acharnement au maintien d'une offre scolaire. S'ils manifestent une option favorable en sa faveur : « *Schooling can represent a state of normalcy* – la scolarisation peut représenter un état de la normalité », ils posent la question de la qualité de l'enseignement dispensé dans les situations d'urgence.

« pas en arrière » : victime des conflits, l'éducation constitue alors une source (*cf. supra*, l'éducation : source de conflit). Cette distinction entre deux approches du secours éducatif, l'une urgentiste, l'autre analytique, n'a pas fait l'objet de travaux de recherche. La première approche considère le secours éducatif comme une nécessité urgente, au nom d'un universalisme scolaire tandis que la seconde diffère l'intervention au motif d'une réforme profonde des systèmes d'enseignement. Malgré leurs différences et leurs divergences, ces deux approches politiques du secours éducatif sont les signes de positions antagonistes occupées par des acteurs – individus, groupes ou institutions – au sein de l'espace international de l'aide éducative, l'une synonyme d'aide humanitaire, l'autre tournée vers l'interprétation du fait scolaire en Afrique subsaharienne. Ces deux politiques s'opposent-elles seulement sur le temps de l'intervention ? Il semble que non. Leur divergence de fonds concerne la nature de l'action à mener face aux conflits et non pas l'action. Action humanitaire d'urgence *versus* action préventive, tel est le dilemme des organisations engagées dans le secours éducatif. Ce dilemme montre bien l'inexistence d'« une politique générale des organisations de secours » (Le Pape, 2002 : 67) censée être responsable d'une aggravation des désastres éducatifs aux yeux des détracteurs de toute forme d'aide vers les pays africains.

## L'éducation : vecteur de paix

Le thème de « l'éducation : vecteur de paix », dernière dimension de notre triptyque « éducation, violences et conflits », apparaît uniquement dans les écrits à vocation d'expertise. Non prédictifs, les travaux de recherche consultés l'ignorent. Ce thème désigne à la fois les programmes de reconstruction des systèmes d'enseignement en période post-conflit, trop formellement décrits pour être ici évalués, et les programmes pédagogiques d'aide à la résolution des conflits dont il est question ci-dessous. Ce dernier genre de programme d'intervention butte contre les contradictions et les difficultés du contexte international.

### *Pédagogies des résolutions de conflit*

Les programmes internationaux alliant l'alphabétisation fonctionnelle à la résolution des conflits sont particulièrement représentatifs de « l'éducation à la paix ». Ce type de programme, à vocation pédagogique, diffère des deux précédents. Il s'adresse à des anciens combattants et autres populations d'adultes analphabètes et réfugiées, moins souvent à des populations dressées, au plus fort du conflit, les unes contre les autres. Juliet Mac Caffery a effectué un recensement de ce genre de programmes dans l'espoir de trouver des « aires de convergence » (Mac Caffery, 2004) entre la « *transformative literacy education* » et la « *practice in conflict resolution and peacebuilding* – pratique en matière de résolution des conflits et de construction de la paix ». Inspirés de la pédagogie de Paulo Freire (1974), les exercices soumis aux populations victimes

présentent les conflits avec la métaphore d'un arbre, pour la circonstance nommé « arbre des conflits ». Un formateur détaille les parties de l'arbre, de bas en haut. Les racines illustrent la pauvreté, la distribution inégale des ressources naturelles, la discrimination ethnique et la corruption. L'intérieur du tronc de l'arbre, là où converge la sève nourricière des racines, ne peut pas être vu : la combinaison des facteurs du conflit fait donc l'objet d'une recherche collective. Les branches et les feuilles de l'arbre symbolisent les effets du conflit ; elles représentent les morts, les déplacements de population, les ruptures. L'arbre peut avoir de nouvelles racines, un conflit secondaire pouvant toujours être greffé au conflit principal. La question de l'expression orale des parties engagées dans ce type de programme axé sur une méthode participative prime sur celle de l'éducation, conçue comme un médium possible de la pacification des esprits. L'alphabétisation, elle, est strictement tournée vers des objectifs de reconstruction ou de réhabilitation de bâtiments. Le contenu des programmes alliant l'alphabétisation à la résolution des conflits diffère d'une zone d'application à l'autre, ceux du camp de réfugiés de Forecariah, en Guinée, diffèrent de ceux mis en œuvre en Sierra Leone ou encore, de ceux testés au Sud Soudan avec l'appui de la Mission évangélique. Les attendus de ces programmes – identifier des tensions, y remédier, par exemple en décidant collectivement de l'attribution de terres à des anciens combattants, écouter des témoignages, alphabétiser pour reconstruire – font penser par leur méthode aux thérapies de groupe chères à certains courants de la psychanalyse. Pourtant, ils s'en détachent puisqu'ils tirent leur inspiration des pédagogies humanistes centrées sur la transformation de soi comme étape indispensable à la transformation sociale. En la matière, l'expérimentation éducative reste la règle. D'ailleurs, le degré de formalisation théorique auquel Juliet Mac Caffery parvient très vite pour associer la pédagogie de la libération aux processus de pacification pose, sans prétendre y apporter de réponse définitive, les questions du volontariat et de la neutralité des apprenants, de la portée des résultats escomptés en termes de reconstruction d'un lien social et de la finalité de l'alphabétisation, strictement fonctionnelle ou orientée vers l'acquisition de savoirs universels.

### *Contradictions et difficultés dues au contexte international*

Dans un document titré « *Education in Situations of Emergency, Crisis and reconstruction. Unesco strategy* » (Unesco, 2002), l'Unesco critique l'hétérogénéité des contenus des programmes dérivés de « l'éducation en situation d'urgence » et ceux en faveur d'une « éducation à la paix ». L'agence onusienne attribue la suspension de ces programmes à un sous-financement des opérations humanitaires. Ces programmes reposent donc sur des bases friables.

Des efforts de coordination entre agences concurrentes de l'ONU ont été consentis, donnant lieu, en 1996, à la signature d'un *Memorandum of Understanding* entre le HCR et l'Unicef, plus récemment à la création, en 2000, à l'Unesco, d'un réseau international sur l'éducation en situation d'urgence forte (INEE). De cette manière, les agences d'aide, l'Unesco en premier, souhaiteraient lutter contre l'hétérogénéité des

« recommandations et des normes » à la source d'une « situation non satisfaisante due à la confusion provoquée à la fois chez les bailleurs de fonds et sur le terrain quand des normes d'éducation sont employées de manières différentes dans des localités adjacentes ». Depuis 2000, l'Unesco travaille en ce sens avec le concours de l'INEE à l'élaboration de divers standards relatifs à la protection et à la sécurité des enfants et des personnels enseignants en difficulté, aux normes de reconstruction et de réhabilitation des infrastructures scolaires, aux équipements scolaires et aux procédures d'évaluation et de certification des diplômes en temps de guerre. L'ampleur des tâches sur de tels sujets pourrait freiner cette initiative de normalisation des actions à engager en situation d'urgence.

Les insuccès des programmes d'intervention ne tiennent pas seulement à l'hétérogénéité des réponses apportées aux demandes d'éducation de populations victimes d'un conflit. Il y a aussi la concurrence des mandats attribués aux agences d'aide, ce que suggère cette déclaration de l'Unesco qui s'arroge l'exclusivité du mandat « *to advocate for system wide and value-based renewal in post-crisis situations* » (Unesco, 2002 : 12). En outre, les réfugiés résistent aux formes du secours éducatif. Signalons, comme exemple de leur résistance, le refus des réfugiés érythréens, à l'est du Soudan, de rejoindre les écoles fondées par le HCR et les succès qu'ils ont rencontrés en organisant eux-mêmes, de façon aussi volontaire qu'imprévue, un système d'enseignement scolaire parallèle en langue maternelle. En d'autres situations, quand les réfugiés acceptent la langue d'enseignement du pays hôte, par exemple l'anglais pour les Mozambicains scolarisés au Swaziland, en Zambie ou en Tanzanie, le ré-apprentissage de la langue maternelle, le portugais en l'occurrence, s'avère nécessaire.

Les agences d'aide de l'ONU prévoient une logistique d'administration scolaire à l'intérieur des camps, forte d'un ensemble de normes à respecter. En réalité, ces normes sont transgressées ou se révèlent, à la pratique, impossibles à observer. Ainsi l'âge des enfants (6-8 ans) : l'Unesco recommande, si la capacité d'accueil de l'école s'avère insuffisante, de procéder à une sélection des élèves éligibles, sans plus d'indication quant aux critères de sélection. Ainsi, la révision des manuels scolaires : l'Unesco recommande d'arracher les photographies et textes portant préjudice au pays hôte. Ainsi encore la négociation de la reconnaissance des études et des certifications auprès du ministère de l'Éducation nationale du pays d'origine. Ainsi, enfin, l'exemption des droits d'inscription des réfugiés contraints de se présenter aux portes de l'Université comme des « étrangers » : l'asile universitaire est peu pratiqué.

L'implication des agences d'aide et des ONG dans « l'éducation en situation d'urgence » varie considérablement. La reconnaissance de l'éducation comme « besoin fondamental », au même titre que l'eau, la nourriture et la sécurité, tarde à venir. Des bailleurs choisissent d'investir leurs fonds destinés à l'urgence dans d'autres domaines, jugeant ainsi que la question éducative relève de programmes à mener sur un plus long terme. Par ailleurs, certains bailleurs, parfois des plus actifs, sont contraints par leur mandat à travailler exclusivement avec des réfugiés, laissant à d'autres le soin de s'occuper des populations déplacées, pourtant elles aussi vulnérables. Quant à l'implication des agences d'aide et des ONG dans le domaine de « l'éducation à la paix », elle dépend de dynamiques conflictuelles endogènes à l'évolution difficilement prévisibles. Ainsi, l'arrêt de programmes s'impose souvent

devant le refus des parties belligérantes de coopérer, devant la reprise des combats et devant les recrutements incessants d'enfants-soldats. Toutes ces raisons expliquent pourquoi l'Unicef a mis fin à son programme d'aide aux enfants-soldats du Congo en 1997, pourquoi aussi cessa son programme d'éducation à la paix, lancé au Liberia, en 1992, avec le soutien de la *Christian Health Association of Liberia* (CHAL). Les exemples d'interruption brutale de programme due à une détérioration de la situation foisonnent. Cette menace, constante, n'épargne pas les camps de réinsertion d'enfants-soldats repris par les rebelles à des fins de recrutement. En ce sens, il y a bien, chez les partisans de « l'éducation en situation d'urgence », une sorte d'acharnement à maintenir une continuité éducative, jusqu'à leur décision de retrait. Les trajectoires des enfants-soldats, en cours de réinsertion sociale et scolaire interrompue du fait du départ des agences d'aide, ne sont pas connues ; en revanche leurs trajectoires de l'après-guerre ont fait l'objet d'une recherche pionnière consacrée au devenir des filles-soldats (Shepler, 2002).

Enfin, dernier élément d'appréciation des programmes d'éducation à la paix, nous ne savons pas comment les victimes de guerre réagissent aux messages transmis lors des séances. Or, à coup sûr, l'identification des racines du conflit diffère d'un groupe social à l'autre ou au sein d'un même groupe. Cette variation dans les modalités de la perception des programmes ne fait l'objet d'aucune étude. De plus, les résultats des programmes fondés sur une méthode participative ne rendent pas réversibles les décisions prises en faveur de l'hypersélection scolaire à l'intérieur des camps. (Cooper, 2004).

## Conclusion

L'identification des conflits comme barrière au Plan Education Pour Tous a poussé les agences d'aide à concevoir des politiques de deux types : la première de ces politiques a pour nom « l'éducation en situation d'urgence » et définit, une stratégie d'intervention ; la seconde est davantage une ligne d'analyse : elle analyse l'éducation, au sens large, comme source potentielle, sinon réelle, de conflit. *A priori*, tout oppose ces deux politiques : l'une constate les conflits et cherche à remédier à leurs effets, l'autre incrimine l'ordre éducatif et les pratiques d'enseignement au principe de l'hypersélectivité scolaire et des frustrations sociales consécutives à l'échec scolaire ; l'une entend donc restaurer, au plus vite, un ordre scolaire perturbé, voire détruit, tandis que l'autre s'enorgueillit d'une détection, en longue durée, des germes de violences contenus dans les systèmes d'enseignement des pays entrés ou ayant été en conflit. Cette analyse soulève une observation centrale pour la compréhension du secours éducatif d'urgence : le plan Education Pour Tous, étalon de référence ultime chez les urgentistes, obéit aux mêmes logiques en temps de guerre et en temps de paix ; ainsi, prompts à restaurer l'ordre scolaire, les urgentistes reproduisent ses dérives : ils mettent sur pied un secours de type exclusivement quantitatif, ne jurent que par les taux de réinscription des réfugiés et des déplacés au détriment de la qualité

des contenus d'enseignement, et enfin ils ne croient qu'aux vertus de la scolarisation de niveau primaire.

Face au triptyque « éducation, violences et conflits », le monde de la recherche se retrouve confronté à plusieurs questions générales soulevées au fil de ce chapitre, encore trop peu ou pas du tout traitées. En premier lieu, la question de la violence en milieu scolaire, sous ses formes physiques et symboliques, conduit à interroger la nature de l'institution qui la légitime, l'École, et ses liens avec les univers sociaux et politiques extérieurs. Des pistes de recherche sont ainsi ouvertes à partir des formes de violences identifiées en milieu scolaire tant sur le plan des relations sociales entre ses principaux acteurs que sur celui du rapport aux savoirs et aux manuels scolaires. En deuxième lieu, la question des conflits, avec leurs particularités en Afrique subsaharienne, amène à réfléchir aux enjeux sociaux et politiques d'une dynamique éducative persistante en temps de guerre, notamment en lien avec les principes du Plan Education Pour Tous, ses dérives quantitativistes et les réalités de la scolarisation dans ces nouveaux territoires que sont les camps de réfugiés ou de déplacés et les portions de territoire sous contrôle des mouvements rebelles. Enfin, une dernière question concerne le lien entre l'éducation source de violence et l'éducation facteur de conflit. Les germes de violence – les attitudes des enseignants, les manuels scolaires, l'exclusion – contenus au sein de systèmes éducatifs non perturbés par des situations de guerre, n'attendent que le déclenchement des conflits pour éclore et fructifier. Bien sûr, à eux seuls, ces germes ne peuvent pas provoquer des conflits puisqu'ils entrent facilement en conjonction avec des contextes et des facteurs extérieurs à l'univers scolaire. Selon les sociétés africaines considérées, les contextes évolutifs de la scolarisation, notamment les niveaux atteints (primaire, secondaire et supérieur) offrent à la recherche bien des déclinaisons possibles pour mieux comprendre les racines de la contestation des régimes politiques et de la violence armée, des années 90 jusqu'à nos jours. Au cœur du triptyque « éducation, violences et conflits » ressurgissent ainsi les défis majeurs face auxquels, avec des ressources inégales, la jeunesse scolarisée des sociétés africaines est confrontée depuis la fin des années quatre-vingt : l'accès à l'emploi et aux responsabilités politiques.

## Bibliographie

- Agier M., 2003 - Identifications dans l'exil : les réfugiés du camp de Maheba (Zambie). *Autrepart*, n° 26, dossier thématique « Sociétés dans la guerre » : 73-89.
- Bazenguissa R., 1996 - Milices politiques et bandes armées à Brazzaville. Enquête sur la violence politique et sociale des jeunes déclassés. *Les Études du CERI*, n° 13, avril.
- Chaignaud P., 2002 - Géopolitique des conflits africains. *Géopolitique africaine*, n° 7-8, octobre.
- Charlot B. et Emin J.C., 1997 - Violences à l'école. État des savoirs. Paris, Armand Colin.
- Chauveau J.P. et Koffi Bobo S., 2003 - La situation de guerre dans l'arène villageoise. Un exemple dans le Centre-Ouest ivoirien. *Politique africaine*, n° 89 : 12-32.
- Collier P. et Hoeffler A., 1998 - On economic causes of civil wars. *Oxford Economic Paper*, 50, 4.
- Cooper E., 2004 - *What do we know about out-of-schools youths? How participatory action research can work for young refugees in camp*. Paper presented at the BAICE conference on "Education in the 21st century : conflict, reconstruction and reconciliation", University of Sussex, U.K.
- Davies L., 2004 - *Conflict and Education : Complexity and Chaos*. London, Routledge Falmer.
- Ero C. et Ferme M., 2002 - Liberia, Sierra Leone, Guinée : la régionalisation de la guerre. Paris, Karthala, 190 p.
- Foucher V., 2002 - Les « évolués », la migration, l'école : pour une nouvelle interprétation de la naissance du nationalisme casamançais. in *Le Sénégal contemporain*, Momar-Coumba Diop (dir.). Paris, Karthala : 375-424.
- Freire P., 1974 - Pédagogie des opprimés et Conscientisation et révolution. *Petite collection Maspero*, p. 197.
- Gomes N., 2003 - Solidarités et réseaux dans l'exil. Les réfugiés somaliens clandestins au Kenya et en Ethiopie. *Autrepart*, n° 18 : 301-319.
- Goudineau Y. (Ed.), 2003 - La non-actualité de la guerre. *Autrepart*, n° 26, dossier « Sociétés dans la guerre » : 7-15.
- Guichaoua A. (dir.), 2004 - *Exilés, réfugiés, déplacés en Afrique centrale et orientale*. Karthala, Paris, 1066 p.
- Guth S., 1990 - L'école en Afrique Noire francophone : une appropriation institutionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 90 : 71-97.
- Guth S., 2003 - Les collégiens et la guerre au Congo. *Cahiers d'études africaines*, dossier thématique « Enseignements », XLIII (1-2), n° 169-170 : 337-350.
- HCR (Haut-commissariat aux réfugiés), 2003 - *Annual Statistical Report 2002*.

- IPE (Institut International de Planification de l'Éducation), 2002 - L'éducation en situation d'urgence. Le défi de la reconstruction. *Lettre d'information de l'IPE*, Vol. XX, n° 3, septembre.
- IPE (Institut International de Planification de l'Éducation), 2003 - *Post-conflict reconstruction in the education sector*, Summer School. Report, Paris, 7-15 July, 83 p.
- Kaplan R., 1994 - The Coming Anarchy. *Atlantic Monthly*, février.
- Konaté Y., 2003 - Les enfants de la balle. De la Fesci aux mouvements de patriotes. *Politique africaine*, n° 89 : 49-70.
- Kouwonou K. et Locoh T., 2002 - *Les violences à l'égard des enfants au Togo*. Communication au colloque international de l'AIDELF « *Enfants d'aujourd'hui, diversité des contextes, pluralité des parcours* », Dakar, 10-13 décembre.
- Lanoué E., 2003 - L'École à l'épreuve de la guerre. Vers une territorialisation des politiques d'éducation en Côte d'Ivoire. *Politique africaine*, n°92, Rubrique « Conjoncture » : 129-143.
- Lanoué E., 2004 - La Côte d'Ivoire au fil de ses réformes scolaires : une politique d'éducation « intermédiaire » est-elle possible ? *Autrepart*, n°31, « Variations », IRD, Paris : 93-108.
- Lassailly-Jacob V. et Cambrézy L. (coord.), 2001 - Populations réfugiées. De l'exil au retour. *Autrepart*, IRD éditions, Paris, 418 p.
- Le Pape M., 2002 - Secours d'urgence en Afrique : l'aide inégale ? *Les Temps Modernes*, n° 620-621, août-novembre : 197-207.
- Le Pape M. et Vidal C., 1987 - L'école à tout prix. Stratégies éducatives dans la petite bourgeoisie d'Abidjan. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 70 : 64-79.
- Mac Caffery J., 2004 - *Utilising transformative models of adult literacy in conflict resolution and peacebuilding processes at community level – examples from Guinea, Sierra Leone and South Sudan*. Paper presented at the BAICE conference on Education in the 21<sup>st</sup> century "conflict, reconstruction and reconciliation", University of Sussex, U.K.
- Mohammed-Abdi M., 2003 - Retour vers les *dugsi*, écoles coraniques en Somalie. *Cahiers d'études africaines*, dossier thématique « Enseignements », XLIII (1-2), n°169-170 : 337-350.
- Ossibi H., 1998 - De la galère à la guerre : jeunes et Cobras dans les quartiers Nord de Brazzaville. *Politique africaine*, n° 72 : 17-33.
- Proteau L., 2002 - *Passions scolaires. École et société en Côte-d'Ivoire*. Paris, Karthala, 385 p.
- PRIME (Peace Research institute in the middle east), 2004 - *Histoire de l'autre*. Paris, Liana Lévy, 96 p.
- Porteous T., 2003 - L'évolution des conflits en Afrique subsaharienne. *Politique étrangère*, n°2 : 307-315.
- Richards P., 1996 - *Fighting for The Rain Forest: War, Youth, and Resources in Sierra Leone*. Portsmouth, Heinemann.

- Richards P. et Vlassenroot K., 2002 - Les guerres africaines du type fleuve Mano. Pour une analyse sociale. *Politique africaine*, n° 88 : 13-26.
- Shepler S., 2002 - Les filles-soldats : trajectoires d'après-guerre en Sierra Leone. *Politique africaine* : 49-62.
- Sinclair M., 2003 - *Planifier l'éducation en situation d'urgence et de reconstruction*. Unesco, Institut international de planification de l'éducation, 164 p.
- Tawil S. et Harley, A. 2003 - Education and Conflict in EFA: Discourse. *Norrag News*, 3 : 43-47.
- Tawil S. et Harley A., 2004 - *Education, conflict and Social Cohesion*. Geneva, Unesco, International Bureau of Education, 438 p.
- Unesco, 1997 - Rapport final et études de cas de l'Atelier sur « *La destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées* », 15-16 mai 1997, Genève.
- Unesco, 2002 - Education in situation of Emergency, Crisis and Reconstruction. Unesco strategy, Working Paper, 33 p.
- UNHCR et Unicef, 1996 - *Memorandum of understanding*.
- Unicef, 2000 - *The Two faces of Education in Ethnic Conflict. Towards a Peacebuilding Education for Children*. August, 45 p.
- Unicef, 2003 - *Girls Education in WCAR. Accompanying the EFA Acceleration*, November, 23 p.
- Wright C., 1997 - Réflexions sur la Sierra Leone : une étude de cas. in Rapport final et études de cas de l'Atelier sur « *La destruction et la reconstruction de l'éducation dans les sociétés perturbées* », 15-16 mai, Genève : 18-32.
- Zongo M., 2003 - La diaspora burkinabé en Côte d'Ivoire. *Politique africaine*, n° 90 : 113-126.

# Conclusion et recommandations

**Marc Pilon**

Combinant travaux de synthèse et réflexions critiques sur le triptyque « population, éducation et développement », et axés prioritairement sur l'Afrique subsaharienne, l'ensemble des contributions à cet ouvrage met en évidence les points suivants : (1) l'importance des enjeux et des défis ; (2) la multiplicité et la complexité des interrelations, avec un rôle crucial mais ambivalent de l'éducation scolaire ; (3) un énorme besoin de connaissances ; (4) la nécessité de penser l'éducation au-delà du seul champ scolaire.

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

## Sur le plan des politiques

- 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, en somme dans des conditions beaucoup moins favorables que celles qu'ont connues les pays du Nord.
- Historiquement exogènes aux sociétés locales et l'étant largement restés, les systèmes éducatifs des pays du Sud (particulièrement ceux d'Afrique subsaharienne) 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) et 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'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 et du statut 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 Etats 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 performances réelles d'un secteur privé du reste très hétérogène.
- Aussi souhaitable et nécessaire 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 qu'a débuté en 2003 la décennie des Nations unies pour l'alphabétisation, il revient aux Etats, 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'interconnexion 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 est 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.
- La « crise » de l'éducation, avérée ou perçue comme telle, revêt manifestement une dimension intergénérationnelle, notamment en termes d'accès à l'emploi et au pouvoir politique, qui s'avère d'autant plus exacerbée dans des contextes de pauvreté et de croissance des inégalités.
- Education 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 connaissances

- 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 notamment de porter une attention accrue à la réalisation et à 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. Ce qui passe par un nécessaire renforcement des capacités d'enseignement supérieur et de recherche sur le continent africain, particulièrement.

Au Nord comme au Sud, l'éducation scolaire est au cœur de l'évolution des sociétés, elle porte en elle-même le changement. Pour les pays du Sud, et notamment ceux d'Afrique subsaharienne, « l'Education Pour Tous », telle que définie dans ses textes fondateurs, fait face à de nombreux défis, mais représente assurément des enjeux majeurs pour leur développement futur. Dans la perspective d'un développement véritablement humain et durable, relever ces défis et répondre à ces enjeux nécessitent assurément de dépasser largement le champ proprement scolaire ; bien en deçà de la question du pilotage des systèmes éducatifs, doit être posée celle-ci : quelle éducation pour quelle société ?

## Liste des sigles utilisés

---

AFD	Agence française pour le développement
AFP	Agence France-Presse
BIT	Bureau international du travail
CDC	Center for Diseases Control, USA
CEDEAO	Communauté Economique des Etats de l'Afrique de l'Ouest
CEPED	Centre Population et Développement
CERED	Centre de recherche sur l'économie du développement
CHAL	Christian Health Association of Liberia
CIPD	Conférence internationale sur la population et le développement
CISMA	Conférence Internationale sur le Sida et les Maladies sexuellement transmissibles en Afrique
CNUCED	Conférence des Nations unies sur le commerce et le développement
EDS	Enquêtes démographiques et de santé
EPT	Education Pour Tous
ERNWACA	Educational Research Network for West and Central Africa
FASAF	Famille et scolarisation en Afrique
FESCI	Fédération des étudiants et scolaires de Côte d'Ivoire
FMI – IMF	Fonds monétaire international – International Monetary Fund
FTI	Finance Treasury Investment
HCCI	Haut Conseil de la Coopération Internationale
HCR	Haut-Commissariat aux réfugiés
IAQE	Indice africain de la qualité de l'éducation primaire
IDE	Investissements directs à l'étranger
IDE	Indice de développement éducatif
IE	Internationale de l'Education
IFS	International Foundation for Science
IIFE	Institut International de Planification de l'Education
ILO	International labour organization
INEE	Réseau international sur l'éducation en situation d'urgence forte
IPC	Initiative Privée Communautaire
IPEC	Programme international pour l'abolition du travail des enfants
IRD	Institut de recherche pour le développement
IRIN-CEA	Integrated Regional Information Networks – Commission Economique pour l'Afrique
IST	Infections sexuellement transmissibles
ISU – UIS	Institut de Statistiques de l'Unesco et de l'OCDE – Unesco Institute of Statistics
LAPCA	Lesotho AIDS Programme Coordinating Authority
MIDA	Migration and Development for Africa (Migration pour le Développement en Afrique)

MLA	Monitoring Learning Achievement
MPCI	Mouvement Patriotique de Côte d'Ivoire
NEPAD	The New Partnership for Africa Development
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OECD/DAC	Organisation for Economic Co-operation and development / Development aid Committee
OEV	Orphelins et enfants vulnérables
OIM	Organisation Internationale pour les Migrations
OIT	Organisation internationale du travail
OMC	Organisation mondiale du commerce
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONG	Organisation non gouvernementale
ONU	Organisation des Nations unies
ONUSIDA	Programme des Nations unies pour le Sida
PAS	Politiques d'ajustement structurel
PASEC	Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN (Conférence des Ministres de l'Education des Pays ayant le Français en Partage)
PED	Pays en développement
PHQ	Population hautement qualifiée
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PMA	Pays les moins avancés
PNB	Produit National Brut
PNLS	Programme National de Lutte contre le Sida
PNUD/UNPD	Programme des Nations unies pour le développement / United Nations Development Programme
PPTE	Pays pauvres très endettés
PVD	Pays en voie de développement
PvVIH	Personne vivant avec le VIH
RESEN	Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
RO CARE	Réseau Ouest et Centre-Africain de Recherche en Education
S&T	Scientifiques et techniques
SACMEQ	Southern African Consortium for Monitoring Educational Quality
Sida	Syndrôme de l'immunodéficience acquise
SIMPOC	Programme d'information statistique et de suivi du travail des enfants
TAP	Taux d'achèvement du primaire
TBS	Taux brut de scolarisation
TNS	Taux net de scolarisation
TOKTEN	Transfer Of Knowledge Through Expatriate Nationals
UEMOA	Union économique et monétaire ouest-africaine
Unesco	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture)
Unicef	United Nations International Children's Emergency Fund (Fonds des Nations unies pour l'enfance)
USAID	United States Agency for International Aid
VIH	Virus de l'Immunodéficience Humaine
ZEP	Zones d'éducation prioritaires
ZSP	Zone de Solidarité Prioritaire

**Légende de la photo de couverture**

© IRD – Marc Pilon  
Photo réalisée à partir du tableau original de ZINKONE Mahamadou, dit Babs.  
Ouagadougou, Burkina Faso. Babs\_decor@yahoo.fr

Imprimé en France  
par PRESENCE GRAPHIQUE  
2, rue de la Pinsonnière - 37260 MONTS  
N° d'imprimeur : 110622270-500

Dépôt légal 4<sup>ème</sup> trimestre 2006

Le présent ouvrage est issu d'un dossier préparé dans le cadre de la contribution de la France à la 36e session de la Commission de la population et du développement de l'ONU, tenue en mars-avril 2003 sur le thème « Population, éducation et développement ».

Alors qu'à la suite de la Conférence de Jomtien, en 1990, la priorité est d'abord à l'accroissement (le plus rapidement possible) des niveaux de scolarisation, et que l'éducation (scolaire) est présentée dans les discours officiels comme « la » solution aux « problèmes » de population et de développement, il apparaît utile et opportun de s'interroger à nouveau sur ce triptyque « population, éducation et développement », notamment sur les conditions de réalisation de l'Éducation Pour Tous (EPT), et sur les finalités de l'éducation. Sans prétendre à une quelconque exhaustivité sur une thématique aussi complexe, cet ouvrage en aborde divers aspects, certains encore peu traités, combinant exercices de synthèse et réflexions critiques. En regard de la situation actuelle, des enjeux et défis qui se posent en Afrique subsaharienne, il concerne prioritairement cette région du monde.

Une première partie aborde ce triptyque à travers l'influence de l'éducation sur la fécondité et la mortalité, la problématique du défi posé par la fuite des cerveaux, et l'apport de la recherche en économie sur la relation entre éducation et développement.

Intitulée « les politiques éducatives en question », la deuxième partie propose tout d'abord une réflexion sur la nouvelle donne pour l'éducation au Sud dans le contexte de la mondialisation, suivie d'un développement sur la question du coût et du financement de l'éducation, avec en dernier lieu une interrogation : quelles politiques éducatives pour quelle éducation ?

La troisième partie porte sur les rapports entre école et société à travers, d'une part, une analyse de l'évolution des représentations et des rapports entre famille et école, et, d'autre part, un état des connaissances sur les relations entre scolarisation et travail des enfants.

La dernière partie traite enfin de deux thématiques spécifiques : l'impact du Sida sur l'éducation ; les relations entre éducation, violences et conflits.

L'ouvrage se termine par une série d'enseignements et de recommandations, aussi bien sur le plan de la recherche que des politiques liées à l'éducation.

**Marc PILON**, démographe, est Directeur de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD) et membre de l'Unité de Recherche 105 « Savoirs et développement ». Centrés sur l'Afrique subsaharienne, ses travaux portent globalement sur les dynamiques démographiques et familiales. Depuis une dizaine d'années, ses recherches concernent plus particulièrement la thématique de l'éducation, notamment l'analyse des pratiques familiales en matière de scolarisation à partir des données de recensement et d'enquêtes. Depuis 1997, il coordonne, en collaboration avec Jean-François Kobiané, le réseau international de recherche FASAF « Famille et scolarisation en Afrique », réseau hébergé par l'Institut Supérieur des Sciences de la Population (ISSP) à Ouagadougou (Burkina Faso).

Prix : 25 €

ISSN : 1772-0125

ISBN : 2-87762-153-7

<http://ceped.cirad.fr>



RenConTres