

## CHAPITRE 9

---

# LES POLITIQUES D'ÉDUCATION DANS LES PAYS DU SUD

**Marie-France LANGE**

*Sociologue à l'Institut de recherche pour le développement (IRD)*

### **Introduction**

Les années 1990 sont marquées par la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, mars 1990) qui a suscité de nombreuses initiatives, tant de la part des pays en voie de développement que des bailleurs de fonds (institutions multilatérales, coopérations bilatérales, organisations non gouvernementales).

Les politiques d'éducation mises en place ces dernières années ont donc été influencées par l'élaboration d'une conception plus large de l'éducation et par l'instauration d'un consensus autour de la nécessité, à la fois éthique et économique, de la priorité à accorder à l'éducation. De plus, 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. Les actions menées par la France en matière de développement des secteurs éducatifs se sont inscrites pour partie au sein de ce nouveau contexte international.

L'affirmation de la primauté de l'éducation dans le processus de développement politique, économique, social et culturel a par ailleurs été constamment réitérée lors des différentes conférences mondiales qui se sont tenues au cours de cette décennie : Conférence internationale sur la population et le développement (1994), Sommet mondial sur le développement social (1995), permettant d'assurer la poursuite ou la relance de certains programmes éducatifs comme le développement de la scolarisation féminine.

## Croissance démographique, progrès de la scolarisation et développement

Le niveau de scolarisation est étroitement dépendant de la croissance démographique et de la structure démographique, et, à l'inverse, les comportements démographiques sont liés au niveau de scolarisation. On voit donc que nous sommes face à des phénomènes qui sont à la fois liés entre eux et dépendants. D'une part, la structure démographique (proportion d'individus en âge d'aller à l'école) détermine le poids financier de la scolarisation, d'autre part, le niveau de scolarisation des individus influe sur différents indicateurs démographiques tels que la nuptialité (âge au mariage plus tardif chez les jeunes filles scolarisées), la fécondité (naissance du premier enfant à un âge plus avancé et nombre d'enfants moins élevé chez les femmes ayant été scolarisées), la mortalité des jeunes enfants (baisse de la mortalité des enfants avec l'amélioration du niveau d'instruction des femmes).

De la même façon, le niveau de scolarisation et le niveau économique d'un pays sont liés et interdépendants. Les pays les plus riches sont aussi les plus scolarisés, à la fois parce que leurs structures économiques nécessitent une main-d'œuvre bien formée, mais aussi parce que le volume de leurs ressources autorise le financement du secteur scolaire. Les relations entre scolarisation et développement sont donc complexes : promouvoir la scolarisation, c'est aussi accepter de financer un secteur qui ne s'avère productif qu'à long terme, et qui, de fait, grève et "gèle" une partie des investissements qui pourraient servir directement au secteur productif ; mais renoncer à développer le secteur scolaire, c'est aussi renoncer à différentes politiques économiques, par absence de main-d'œuvre qualifiée, ou encore rendre difficile la réussite de politiques de santé ou de population.

Les politiques scolaires de certains pays d'Amérique latine ou d'Asie ont ainsi bénéficié de la baisse du taux de croissance démographique, à l'opposé des pays d'Afrique subsaharienne dont la croissance démographique est restée très élevée. Le rapport de dépendance économique du groupe d'âges 6-14 ans s'élève à 46,5 % pour l'Afrique subsaharienne, contre 32,5 % pour l'Amérique latine et 25,8 % pour l'Asie de l'Est. Mais surtout, l'ensemble des pays en développement vont bénéficier globalement, dès 2005, d'une diminution importante de ce taux, à l'exception des pays africains, où le poids démographique des enfants en âge d'être scolarisés est tel que certains d'entre eux vont voir doubler leur population d'âge scolaire au cours des 20 prochaines années<sup>1</sup>. Ces pays, à la fois sous-scolarisés et aux ressources financières réduites, risquent de dépendre de l'aide internationale durant les deux prochaines décennies. Les actions de la France, qui y sont déjà déterminantes en ce qui concerne les pays francophones, peuvent - et devraient - s'engager dans des

---

<sup>1</sup> UNESCO, 1998. – *Rapport mondial sur l'éducation 1998*. – Paris, 174 p.

programmations sur le long terme, compte tenu du fait que la dépendance de ces pays vis-à-vis des donateurs va demeurer importante.

## Les inégalités sociales et régionales devant l'école

Les progrès scolaires réalisés par les différents pays (observables dans la hausse des taux de scolarisation) dissimulent en fait de très fortes disparités qui se sont, au mieux, reproduites ou, au pire, accrues. On appelle disparités scolaires les différences d'accès ou de réussite à l'école. Ces disparités s'observent en premier lieu entre les pays ; on distingue les pays occidentaux à fort taux de scolarisation, les pays intermédiaires (pays à revenus intermédiaires, pays pétroliers qui ont connu des progrès scolaires importants et qui se rapprochent du niveau de scolarisation des pays occidentaux) et les pays à faibles revenus qui sont faiblement scolarisés. Dans ce dernier groupe, on peut distinguer les pays africains dont les taux de scolarisation sont les plus faibles de la planète, l'Afrique subsaharienne se situant à la dernière place (tableau 1). Mais de très fortes disparités scolaires s'observent également entre les pays africains, avec le retard scolaire de l'Afrique francophone, et en particulier des pays du Sahel. Les taux de scolarisation par pays dissimulent aussi de très fortes disparités régionales : à l'intérieur d'un pays, les disparités selon le sexe de l'enfant, entre milieu rural et milieu urbain, entre certaines régions rurales sont très élevées.

**Tableau 1. Estimation des taux nets de scolarisation\*, selon le sexe et selon les régions (1995)**

Régions	6-11 ans		12-17 ans		18-23 ans	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
Afrique subsaharienne	55,2	47,4	46,0	35,3	9,7	4,9
États arabes	83,9	71,6	59,2	47,1	24,5	16,3
Amérique latine/Caraïbes	88,5	87,5	68,4	67,4	26,1	26,3
Asie de l'Est/Océanie	88,6	85,5	54,7	51,4	19,5	13,6
Asie du Sud	84,3	65,6	50,5	32,2	12,4	6,6
Pays développés	92,3	91,7	87,1	88,5	40,8	42,7

Source : UNESCO, 1995. – *Rapport mondial sur l'éducation 1995*. – Paris, 173 p.  
 \* : Taux nets de scolarisation par tranches d'âges : nombre d'élèves/étudiants du groupe d'âges (en %) de la population totale de ce groupe d'âges.

En Afrique, du fait des choix stratégiques opérés en vue du développement de l'enseignement primaire (mise en place ou développement du système de la double vacation), ce sont les zones à forte densité de population et possédant déjà des infrastructures scolaires, soit essentiellement les villes, qui ont le plus bénéficié de la progression des effectifs scolaires. Les disparités scolaires entre milieu urbain et milieu rural se sont accrues. De même, le développement de l'initiative privée a

surtout été favorable aux couches sociales aisées. Les groupes sociaux les plus défavorisés (résidant en milieu urbain périphérique ou en milieu rural) n'ont pas, dans la majorité des cas, bénéficié de politiques destinées à leur ouvrir l'accès à la scolarisation. Depuis le début des années 1960, les politiques scolaires semblent être impuissantes à réduire les inégalités sociales ou les disparités régionales<sup>2</sup>. Le continent africain se caractérise par des disparités scolaires très élevées dans l'enseignement primaire à l'intérieur des pays (les taux nets de scolarisation primaire peuvent ainsi varier de 10 % dans les régions rurales les plus défavorisées à plus de 90 % dans les grandes villes). Les disparités entre pays africains sont également très élevées et mettent en évidence le retard scolaire d'un grand nombre de pays francophones (tableau 2), pays où l'aide de la coopération française, qui représente souvent plus de 50 % du volume financier de l'aide bilatérale est souvent déterminante, ce qui souligne l'importance des choix effectués par la France.

**Tableau 2. Évolution des taux bruts de scolarisation dans l'enseignement du premier degré en Afrique subsaharienne**

Pays	1960	1970	1980		1990		1995	
	Total	Total	Total	Filles	Total	Filles	Total	Filles
Bénin	26	36	64	41	67	45	72	52
Burkina Faso	9	13	18	14	37	28	38	30
Burundi	21	30	26	21	73	66	70	63
Cameroun	57	89	98	89	103	95	88	84
Cap Vert	Nd	Nd	115	113	115	111	131	129
Côte d'Ivoire	43	58	79	63	69	58	69	58
Gambie	14	24	51	35	64	53	73	67
Ghana	46	64	80	71	77	70	Nd	Nd
Guinée	20	33	36	25	37	24	48	34
Guinée-Bissau	24	39	68	42	60	42	64	47
Kenya	47	58	115	110	95	93	85	85
Madagascar	56	90	142	139	92	91	72	70
Mali	9	22	27	19	24	17	32	25
Mauritanie	6	14	37	26	51	43	78	72
Mozambique	51	47	99	84	64	52	60	50
Niger	6	14	25	18	29	21	29	22
Nigeria	42	37	104	90	72	63	89	79
Rwanda	49	68	63	60	71	70	Nd	Nd
Sénégal	27	41	46	37	58	49	65	57
Sierra Leone	20	34	52	43	48	39	Nd	Nd
Soudan	20	38	50	41	50	43	54	48
Tanzanie	24	34	93	86	69	68	67	66
Tchad	17	35	Nd	Nd	57	35	55	36
Togo	44	71	113	89	111	87	118	97
Zaire	54	88	92	77	76	64	72	59
Zambie	51	90	90	83	97	92	89	86
Zimbabwe	74	74	85	79	116	116	116	114
Pays francophones	29	50	64	46	Nd	Nd	Nd	Nd
Pays anglophones	44	58	90	82	Nd	Nd	Nd	Nd
Afrique subsaharienne	38	56	73	58	Nd	Nd	Nd	Nd

Sources : UNESCO, 1993 et 1998. – *Rapport mondial sur l'éducation*. – Paris.  
Nd : non disponible.

<sup>2</sup> On pourra consulter à ce sujet : CARRON G. et TA NGOC CHAU, 1981. – *Disparités régionales dans le développement de l'éducation. Un problème controversé*. – Paris, UNESCO/IIEP, 326 p.

Un autre indicateur – l'espérance de vie scolaire – permet de prendre en compte à la fois le faible développement scolaire de l'Afrique et les disparités entre les différents pays de ce continent. Cet indicateur, utilisé par l'UNESCO (1993), définit l'espérance de vie scolaire comme le nombre d'années d'éducation scolaire dont une personne d'un âge donné peut espérer bénéficier, en posant l'hypothèse que la probabilité de sa scolarisation à un âge ultérieur quelconque est égale au taux de scolarisation actuel pour cet âge. C'est donc une mesure synthétique ou sommaire de la participation escomptée de l'ensemble de la population au système éducatif tout entier. Dans le cas d'un enfant de 5 ans, elle indique la durée totale escomptée de sa participation, depuis son entrée à l'école primaire jusqu'à la fin de ses études<sup>3</sup>. Le tableau 3 nous indique que l'espérance de vie scolaire des enfants africains – et tout particulièrement celle des filles – est souvent inférieure à 6 ans, durée nécessaire à une alphabétisation durable.

**Tableau 3. Espérance de vie scolaire selon le sexe et selon les pays (1992)**

Pays	Féminin	Masculin
Mali	1,2	2,3
Niger	1,4	2,8
Guinée	1,6	3,8
Burkina Faso	2,1	3,4
Mozambique	2,9	4,0
Sénégal	3,6	5,6
Burundi	4,0	5,1
Gambie	4,0	6,1
Zaïre	4,4	6,7
Malawi	5,0	6,3
Rwanda	5,5	5,9
Togo	5,9	10,6
Lesotho	9,5	7,8
Botswana	10,9	10,4
Afrique du Sud	12,2	11,7
Namibie	13,0	12,0
Afrique subsaharienne*	5,5	6,5
États arabes*	9,4	10,2
Amérique latine/Caraïbes*	10,8	10,7
Asie/Océanie*	8,5	9,7
Moyenne des pays en développement	8,5	9,1
Moyenne des pays développés	14,0	13,8

Source : UNESCO, 1995. – *Rapport mondial sur l'éducation*. – Paris.  
\* : moyenne.

Les engagements, pris lors de la Conférence de Jomtien, donnant la priorité à l'offre de services éducatifs ont certes permis des progrès au niveau de l'enseignement préscolaire (en Amérique latine), de l'enseignement primaire (en Afrique) et de l'enseignement secondaire dans l'ensemble des régions. Mais en l'absence de politiques spécifiques destinées aux groupes les plus défavorisés, les

<sup>3</sup> UNESCO, 1995. – *Rapport mondial sur l'éducation 1995*. – Paris, 173 p.

inégalités scolaires se reproduisent. Enfin, de nombreux enfants résidant dans les zones touchées par les conflits armés n'ont pas été scolarisés ou ont été déscolarisés, et une part importante d'entre eux ne pourra plus guère réintégrer le système scolaire. Cette situation est tout particulièrement inquiétante en ce qui concerne le continent africain.

## Les inégalités selon le sexe et les politiques scolaires en faveur des filles

En dépit de la progression de la scolarisation féminine, les écarts entre filles et garçons continuent d'être élevés dans la plupart des régions en voie de développement, à l'exception de l'Amérique latine. Depuis la Conférence de Jomtien, de nombreuses actions ont cependant été menées, souvent en raison de l'implication des organismes internationaux ou des coopérations bilatérales.

On peut classer de façon sommaire les différentes politiques qui ont vu le jour. Certains pays optent pour une politique scolaire où l'État, tout en intervenant dans la définition des grands objectifs, laisse une importante liberté d'action et de décision aux organisations non gouvernementales (ONG) qui se caractérisent alors par une très grande implication financière et humaine. La politique scolaire d'autres pays se définit plutôt par une intervention étatique plus forte, qui se veut innovatrice et déterminante, par exemple avec la mise en place d'une politique de ségrégation positive en faveur des filles (gratuité de l'enseignement primaire pour les filles, bourses féminines, imposition de quotas).

Les actions en faveur de la scolarisation des filles tentent, le plus souvent, d'agir simultanément sur l'offre et sur la demande d'éducation. Ces actions sur l'offre et sur la demande relèvent de deux types d'interventions : le premier peut être défini comme "général" (c'est-à-dire qu'il vise à développer la scolarisation sans distinction de sexe, présupposant que les filles bénéficieront des effets escomptés), le second s'affirme comme "spécifique", c'est-à-dire qu'il ne vise que l'amélioration de la scolarisation féminine. Dans le second cas, il s'agit non seulement d'accroître la scolarisation des filles, mais aussi de réduire les inégalités scolaires existant entre les filles et les garçons, voire de tendre vers une équité. En fait, seul le second type d'interventions permet d'enregistrer des progrès rapides au plan de la réduction des inégalités.

Même des pays à faibles revenus ont réussi à investir dans l'éducation et à faire progresser de façon continue le taux de scolarisation primaire, et tout particulièrement celui des filles<sup>4</sup>. Ces exemples indiquent que, si les contraintes économiques et financières liées au développement de la scolarisation ne peuvent

---

<sup>4</sup> LANGE M.F., 1996. – *Interventions porteuses à travers le monde pour la promotion de l'éducation des filles (Exemples en Asie et en Afrique anglophone)*. – Abidjan, Banque mondiale, 14 p. (Séminaire sur l'éducation des filles en Afrique francophone).

être niées, le poids d'une volonté politique clairement définie et appliquée peut permettre d'améliorer considérablement le niveau de formation de la population féminine. À partir d'objectifs que l'on peut qualifier de "généraux", ces pays ont opté pour des stratégies ciblées, par exemple en identifiant des zones géographiques prioritaires dans lesquelles il est possible de mettre en place une politique générale et de veiller à sa stricte application. D'autres pays ont dirigé certaines de leurs actions exclusivement en direction des filles. Dans les deux cas, l'identification de cibles clairement définies a permis de dépasser le niveau du discours et de la bonne intention et de passer à la mise en œuvre. En effet, les mesures axées sur l'offre semblent être déterminantes sur le taux d'inscription dans l'enseignement primaire et avoir une forte influence sur les taux de scolarisation, même si l'évaluation qualitative semble pour l'instant faire souvent défaut.

Les limites des politiques en faveur de la scolarisation des filles se situent tant au plan de l'institution scolaire que de celui des autres secteurs des sociétés et les progrès enregistrés n'ont souvent pas eu d'influence sur les rapports sociaux de sexe. De plus, dans de nombreux pays, ces progrès ont été réalisés en partie sous l'impulsion des institutions internationales. Le problème posé par la création, le financement et le fonctionnement, par des instances étrangères, de structures telles que les "cellules de scolarisation des filles" au sein des ministères de l'Éducation, demeure non résolu. Enfin, rappelons que les freins à la scolarisation des filles peuvent être d'origine interne ou externe au système scolaire. Intervenir sur le seul secteur scolaire ne permettra pas de franchir les différents obstacles qui s'opposent à la scolarisation des filles ou à la formation des femmes.

L'intervention en faveur de la scolarisation des filles doit donc nécessairement comporter des actions situées en dehors du système scolaire, car si les filles sont victimes de discriminations au sein de l'école, elles le sont aussi à l'extérieur de l'école, en raison de l'organisation sexuelle du travail. Le poids de la main-d'œuvre enfantine féminine dans l'organisation socio-économique de la famille demeure essentiel dans de nombreuses régions. Or, de cette quantité de travail féminin nécessaire dépend l'inscription ou non des filles à l'école. S'il est difficile de remettre en cause rapidement cette répartition inégalitaire des tâches réalisées dans la sphère domestique, il paraît plus aisé d'assurer ou d'améliorer les services de distribution – comme la distribution de l'eau – qui affectent en premier lieu les femmes et les fillettes. De même, la création de structures d'accueil des enfants d'âge préscolaire permet de libérer un grand nombre de fillettes volontiers astreintes à la garde des jeunes enfants. Or, en dépit des engagements pris lors de la Conférence de Jomtien, peu de régions (à l'exception de l'Amérique latine) ont réussi à faire progresser le secteur préscolaire et les donateurs (y compris la France) n'y ont guère mené d'actions. Or, en Afrique en particulier, la proportion d'enfants d'âge préscolaire est élevée en raison d'une forte fécondité et la charge de la garde de ces enfants repose encore pour une part importante sur la main-d'œuvre enfantine féminine.

Le développement de la scolarisation féminine souligne le problème du statut des femmes. La question reste posée de savoir quels seront les effets culturels,

sociaux, économiques et politiques du développement de la scolarisation des filles sur le statut des femmes. La scolarisation des filles, impulsée en grande partie par des instances étrangères, aura-t-elle des incidences sur les rapports de genre ? En effet, parallèlement à cette progression du niveau de scolarisation des filles, le statut juridique des femmes a peu changé<sup>5</sup>. Dans de nombreux pays, les femmes ne disposent pas encore de statut personnel et ne sont pas considérées comme des individus, mais, en quelque sorte, comme des biens – pouvant s'échanger, s'acheter, s'hériter, etc. – et qui appartiennent à des hommes selon des règles définies. En ce sens, la promulgation et l'application de quelques lois anti-sexistes destinées à imposer le respect et la protection des fillettes et des jeunes filles, ainsi que la promulgation d'un code juridique individuel en faveur des femmes apparaissent indispensables. Mais les lois auront peu d'effets si l'idéologie dominante se maintient. Agir sur les mentalités, et surtout sur les représentations liées à la hiérarchie des sexes en vigueur chez les jeunes paraît d'autant plus indispensable que ce sont souvent les jeunes hommes qui apparaissent les plus opposés aux réussites scolaires et professionnelles des filles<sup>6</sup>.

D'autant plus que la cause des femmes ne semble guère être défendue. On notera en effet que, quel que soit le pays, la discrimination raciale suscite l'indignation et est combattue, contrairement à la discrimination sexuelle qui, selon les États, peut même être revendiquée comme légitime. On peut observer aussi que les États sexistes n'ont jamais été l'objet de mesures de rétorsion ou d'isolement, ce qui fut le cas d'un pays raciste, comme l'Afrique du Sud. Pourtant, théories racistes et théories sexistes reposent sur les mêmes fondements partant du constat d'une différence biologique pour en déduire une hiérarchie prétendue d'ordre naturel ou divin. Dans ce domaine, malgré les engagements pris lors des conférences de Jomtien, du Caire et de Copenhague, les interventions tant des pays en développement que des donateurs sont restées timorées.

## Conclusion

Les politiques scolaires des pays en développement paraissent très diversifiées et sont fonction, entre autres, de l'état de développement du système scolaire et du degré de dépendance financière vis-à-vis des donateurs étrangers. Les politiques en faveur de l'enseignement préscolaire ont été surtout développées en Amérique latine, mais l'enseignement primaire n'y a guère progressé et les enfants issus des groupes les plus défavorisés sont toujours exclus de la sphère scolaire. En Asie ou dans les pays arabes, les progrès scolaires sont surtout observables dans l'enseignement secondaire. Seule l'Afrique subsaharienne, qui était cependant très

<sup>5</sup> Voir à ce sujet le chapitre 12, "Genre, population et développement".

<sup>6</sup> LANGE M.F., 1998. – *L'école et les filles en Afrique. Scolarisation sous conditions*. – Paris, Karthala, 254 p.

en retard, a connu des progrès importants dans l'enseignement primaire (à l'exception des zones touchées par les conflits armés). La spécificité de ce continent se situe aussi au plan de l'importance de la contribution des bailleurs de fonds dans les performances observées.

Mais si le partenariat prôné lors de la Conférence de Jomtien a permis une forte mobilisation de ressources en faveur de l'éducation, il a aussi favorisé l'accroissement des disparités sociales et régionales et réduit le rôle des États, remettant en cause l'élaboration de politiques nationales. Les effets pervers de l'aide ne se mesurent pas uniquement au plan de l'absence de politique globale. L'imposition d'une programmation par étapes, le choix des zones ou des publics retenus dépendent aussi en grande partie de l'identité du bailleur de fonds. Un autre effet de l'aide est induit par le fait que la réussite doit être au rendez-vous de chacune des étapes, car de cette réussite dépendent les futurs financements. Les effets pervers de ce type de fonctionnement apparaissent alors crûment : contraints de réussir pour justifier de la bonne utilisation des financements accordés, les pays sont tentés d'investir dans les zones déjà favorisées, où les projets antérieurs ont connu des résultats positifs, ce qui a pour conséquence immédiate l'accroissement des disparités et l'abandon de zones jugées difficiles du point de vue du développement de la scolarisation.

De nombreuses incertitudes demeurent du fait que les conséquences des politiques d'éducation n'ont pas encore été mesurées. L'influence de l'idéologie libérale sur le champ scolaire est indéniable : dans tous les pays, cette influence se situe non seulement au plan du développement ségrégatif de l'éducation, mais aussi au plan des objectifs éducatifs. Ces objectifs réduisent la perception de l'éducation à une efficacité économique immédiate et escamotent les autres rôles de l'éducation scolaire. Les notions de droit à l'éducation, d'instruction publique disparaissent au profit d'une vision technicienne de l'éducation.

Aussi le développement utilitaire et quantitatif de la scolarisation est-il souvent privilégié aux dépens de politiques plus ouvertes au contexte social et politique des pays. L'évolution positive des taux de scolarisation s'accompagne ainsi d'une diversification du champ scolaire, d'une hiérarchie accrue des établissements scolaires où les "laissés pour compte" d'un vrai projet éducatif fréquentent des établissements publics en crise. Or, en l'absence d'un système éducatif public de qualité, les effets escomptés de la scolarisation des groupes sociaux défavorisés risquent de s'avérer très limités.

### *Pour en savoir plus*

HAGGIS S.M., FORDHAM P. et WINDHAM D.M., 1994. – *L'éducation pour tous*. – Paris, UNESCO, vol. I, II, III, 112 p., 118 p. et 126 p.

HALLAK J., 1990. – *Investir dans l'avenir : définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*. – Paris, L'Harmattan/UNESCO/IIPE, 345 p.

LÊ THÀNH KHÔI, 1971. – "L'enseignement en Afrique tropicale", *Revue Tiers-Monde*, 463 p.

LÊ THÀNH KHÔI, 1981. – *L'éducation comparée*. – Paris, Armand Colin, 315 p.

LÊ THÀNH KHÔI, 1984. – "Culture et développement", *Revue Tiers-Monde*, tome XXV, n° 97.

WEILER HANS N., 1980. – *Planification de l'éducation et changement social*. – Paris, UNESCO/IPE, 219 p. (Un séminaire de l'IPE).

*Revue* : "The Politics of Education and Cultural Production", *Review of African Political Economy*, n° 48, 1990, 136 p.

*Revue Tiers-Monde*, tome XXV.

A tall, slender wooden sculpture of a human figure, possibly a woman, carrying a child on her back. The figure is standing on a circular base. The sculpture is made of dark wood and has a weathered appearance. The child is positioned on the figure's back, with their head resting on the figure's shoulders. The figure's arms are slightly bent, and the child's hands are visible, resting on the figure's chest. The sculpture is set against a white background.

# POPULATION ET DÉVELOPPEMENT :

## Les principaux enjeux cinq ans après la Conférence du Caire

Coordonné par

Alain LERY  
et Patrice VIMARD