

BIE- UNESCO
Séminaire international « Curriculum, compétences et lutte contre la pauvreté
en Afrique SubSaharienne »
Genève, 10-13 novembre 2004

EDUCATION, DEVELOPPEMENT ET PAUVRETE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

par

Mathias Rwehera
Consultant International (Burundi)

Les observations, interprétations et affirmations contenues dans le présent document n'engagent que son auteur et ne reflètent pas nécessairement les points de vue du Bureau international d'éducation (BIE) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

SIGLES

CSLP : Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique

PAM : Programme alimentaire mondial

PIB pc : Produit intérieur brut par tête d'habitant

PMA : Pays les moins avancés

PNUD : Programme des Nations Unies pour le développement

PPA : Parité de pouvoir d'achat

TBS : Taux brut de scolarisation

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

SOMMAIRE

1 Les liens entre développement économique et développement éducatif

1.1. La situation actuelle dans les pays le moins avancés

1.2. Historique des recherches internationales sur la relation entre l'éducation et le développement

2 Les principaux traits de la pauvreté en Afrique sub-saharienne

2.1. Définition de la pauvreté

2.2. Mesures de la pauvreté

3 L'éducation et la lutte contre la pauvreté

3.1. L'espérance de vie scolaire

3.2. Actions éducatives susceptibles d'être propices aux plus pauvres

3.3. Réserves de fond vis-à-vis des programmes éducatifs de lutte contre la pauvreté

3.4. Education et pauvreté dans les Documents stratégiques de réduction de la pauvreté

Bibliographie

EDUCATION, DEVELOPPEMENT ET PAUVRETE EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

1. Les liens entre développement économique et développement éducatif

1.1. La situation actuelle dans les pays le moins avancés

Tout le monde sait intuitivement qu'il y a un lien fort entre le développement de l'éducation—pour être plus précis, de l'instruction—de la population et le développement tout court. C'est ce que disait très succinctement l'économiste Galbraith dans la revue Afrique 2000 en 1994 : « Il n'y a pas dans ce monde de population éduquée qui soit pauvre et il n'y a pas de population illettrée qui ne soit pas pauvre. » les pays où les taux de scolarisation sont faibles sont tous des pays pauvres. Il suffit de regarder le tableau des indicateurs du PNUD dans son *Rapport mondial sur le développement humain* (2004) pour vérifier que les pays à taux de scolarisation faibles sont aussi les pays pauvres. Bien plus, on peut bien voir (tableau 1) que si l'on prend les grands groupes de pays, les indices éducatifs et les indices économiques évoluent tout à fait parallèlement. Les pays de l'OCDE à revenu élevé affichent ainsi un PIB par tête moyen de 29 000 dollars en 2002 et aussi un taux de scolarisation combiné de 93% tous niveaux confondus en 2001/02. L'ensemble des pays en développement avaient pour les mêmes années en moyenne un PIB de 4054 \$ et un taux de scolarisation brut de 60%. Quant aux pays d'Afrique subsaharienne, ils affichaient un revenu moyen de seulement 1 790 \$ et un taux de scolarisation combiné de 44 %. Et le niveau le plus bas est atteint par le groupe des PMA avec un taux de scolarisation de 43% et un revenu moyen de 1 307 \$.

Tableau 1: PIB pc et Taux de scolarisation par groupes de pays

	TBS combiné	PIB pc \$ PPA
Pays en voie de développement	60	4 054
Pays les moins avancés	43	1 307
Afrique subsaharienne	44	1 790
Pays de l'OCDE à revenu élevé	93	29 000

Source : *Rapport mondial sur le développement humain 2004*.

S'agissant des neuf pays participants au projet, le tableau 2 ci-dessous indique à la fois le produit intérieur brut par habitant en dollars de parité de pouvoir d'achat et le taux de scolarisation combiné, c'est à dire pour les trois niveaux d'éducation—primaire-secondaire et universitaire pris ensemble. En nous référant aux moyennes indiquées au tableau 1 ci-dessus, on peut constater dans ce tableau 2 qu'à l'exception de l'Angola et surtout de Maurice, ces pays ont un revenu inférieur à la moyenne de celui des pays les moins avancés ; c'est donc des pays très pauvres. De même ils ont un taux de scolarisation combiné inférieur à 50% à l'exception de Maurice (69%) et du Rwanda (53%). Il sera sans doute instructif pour l'ensemble des participants de découvrir, lors des travaux, des recherches et des échanges à venir, les facteurs qui sont derrière le relatif meilleur taux de scolarisation du Rwanda en comparaison avec les autres pays. La lecture de ces deux tableaux permet de poser

l'hypothèse d'une corrélation entre le revenu et les taux de scolarisation avec cependant quelques exceptions, comme c'est le cas pour l'Angola et l'île Maurice.

Tableau 2 : PIB et taux de scolarisation des pays participants au projet

Pays	PIB pc (2002, \$ PPA)	Taux brut de scolarisation combiné (2001/02, %)
Maurice	10810	69
Congo-Brazzaville	980	48
Rwanda	1270	53
Angola	2130	30
Mozambique	1050	41
Burundi	630	33
Mali	930	26
Burkina Faso	1100	22
Niger	800	19

1.2. Historique des recherches internationales sur la relation entre l'éducation et le développement

Afin de mieux faire ressortir la corrélation entre l'éducation et le développement économique, nous nous proposons de présenter les recherches menées par Denison et Barro. Ces recherches bien que datant des années 70 pour l'une et 90 pour l'autre, restent d'actualité et elles ont la particularité de faire ressortir, à travers des études détaillées, les liens existants entre l'éducation et le développement économique.

- Denison, l'éducation et l'économie américaine

Il était nécessaire de mener des recherches plus poussées pour décrire puis mesurer aussi précisément que possible les rapports entre économie et éducation. Ces recherches ont été menées dans les années 1960 et 1970 d'abord aux Etats-Unis. Le ton a été donné au tout début des années 1960 par des économistes américains qui ont introduits le concept de « capital humain »: Théodore Schultz (1961), puis Gary Becker (1964), Edward Denison (1979) et Robert Barro (1991). Nous nous attarderons un peu sur les travaux de Denison et de Barro, particulièrement instructifs. Denison a commencé ses travaux dans le but de découvrir les facteurs qui étaient à la base de la croissance puis du ralentissement économique des Etats-Unis. Il avait en effet constaté que le revenu par personne employée, qui avait augmenté en moyenne de 2,4% par an de 1948 à 1973, avait ensuite chuté et n'était plus que de 0% sur la période 1973-1978, il voulait découvrir les causes du ralentissement de l'économie américaine depuis la fin des années 60. Il a pour cela rassemblé de longues séries de données économiques dont une couvrant le quart de siècle entre 1948 et 1976. Cela l'a amené à examiner en détail l'évolution de différents facteurs explicatifs possibles. Le résultat obtenu par Denison est résumé dans le tableau ci-dessous.

Tableau 3 : Contributions à la croissance du revenu national potentiel total des USA, 1948-1973

Facteurs considérés	% du taux d'accroissement expliqué par chaque facteur
Toutes sources	100,0
Accroissement de la quantité de travail en tenant compte des caractéristiques de la main-d'œuvre sauf l'éducation	27,6
Accroissement du niveau d'éducation par travailleur	10,6
Accroissement du capital	18,3
Progrès dans les connaissances et autres contributions non classées ailleurs	28,7
Amélioration de l'allocation des ressources	7,8
Changements de l'environnement légal et humain	-1,0
Ratio d'occupation des résidences [désurbanisation]	-0,3
Economies d'échelle	8,3
Facteurs irréguliers	0,0

Source : Denison (1979); *Accounting for Slower Economic Growth : The United States in the 1970's* ; The Brookings Institution; Washington D.C. (gras rajouté)

Le tableau ci-dessus montre qu'entre 1948 et 1973 l'accroissement moyen annuel du revenu total—qui était de 3,87%—pouvait s'expliquer à 45,9% (27,6%+18,3%) par l'accroissement des facteurs de production. Quant au reste (54,1%), il s'expliquait par l'accroissement de la productivité, lui-même explicable par sept facteurs possibles. Deux de ces facteurs méritent notre attention en particulier car ce sont eux qui se rapportent à l'éducation : c'est le facteur 2 (accroissement du niveau d'éducation par travailleur) et le facteur 4 (progrès dans les connaissances et autres contributions non classées ailleurs). A eux deux, ces deux facteurs pouvaient expliquer 39,3% de l'accroissement économique. En tenant compte du fait qu'une partie des progrès des connaissances s'acquièrent en dehors des systèmes éducatifs proprement dits, la part d'explication attribuable au système éducatif dans la croissance économique était inférieure à 39,3% mais dans tous les cas supérieure à 10,6% qui représentait l'instruction directe des travailleurs. Tous comptes faits par conséquent, la contribution de l'éducation à la croissance économique des Etats-Unis entre 1948 et 1973 se situe entre 10,6 et 39,3%. Les autres calculs que Denison a effectués ensuite portant sur d'autres séries ont confirmé ce résultat important.

- Barro et la contribution de l'éducation dans l'économie mondiale

Parlons maintenant d'un autre chercheur, qui confirme le résultat de Denison sur une plus grande échelle. Il s'agit de Robert Barro qui, en 1991, a rassemblé les données économiques sur 98 pays (développés et en développement) dans le but de vérifier le résultat de Denison au niveau international. Ses données ont ensuite été approfondies par un autre groupe de chercheurs (Birdsall et al) en 1994. Donc c'est beaucoup plus récent déjà. Les chercheurs avaient effectué plusieurs régressions en prenant comme variable dépendante le taux moyen d'accroissement du PIB réel par tête d'habitant entre 1960 et 1985. Les variables indépendantes considérées étaient : le PIB par tête d'habitant initial en 1960, le taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et secondaire, le taux moyen d'investissement public et privé, les taux de fécondité et de mortalité, le taux d'alphabétisme des adultes en 1960, le nombre de « révolutions et de coups d'état, le nombre d'assassinats par an et par million d'habitants. Sur

ce dernier facteur, certains se demanderont sans doute quel lien il peut y avoir entre assassinats et croissance économique ? Cela a quelque chose à voir avec le degré de stabilité ou de violence dans le pays. Effectivement la croissance économique est fortement dépendante de la stabilité politique dans le pays : l'instabilité non seulement perturbe gravement le fonctionnement des activités économiques, elle réduit aussi le capital en décourageant les nouveaux investissements, notamment en provenance de l'étranger.

Le résultat des calculs de Barro/Birdsall et al était que le taux de croissance entre 1960 et 1985 avait été positivement associé au taux de scolarisation en 1960 ; plus précisément, il montrait que pour un niveau économique donné (mesuré par le PIB pc) en 1960, le taux d'accroissement moyen entre 1960 et 1985 avait été d'autant plus élevé que les taux de scolarisation en 1960 avaient été plus élevés ; et inversement, pour un niveau éducatif donné en 1960, le taux d'accroissement moyen avait été d'autant plus élevé que le niveau économique était plus faible. Ils ont trouvé qu'une augmentation de un écart-type dans le taux de scolarisation au primaire et secondaire en 1960 avait comme conséquence, dans les 15 ans suivants, une augmentation du taux de croissance moyen de 1,5 points de pourcentage. Or une différence de 1,5 points dans le taux de croissance est quelque chose de très significatif sur 15 ans ; par exemple, pour illustrer la différence : avec un taux de croissance moyen de 2% et un revenu par habitant de 500 dollars en 1960, un pays atteindrait en 1985 un revenu par habitant de 673 dollars et, avec l'accroissement du taux de scolarisation primaire et secondaire, il atteindrait 3,5% de taux de croissance moyen et donc un revenu par habitant de 838 dollars en 1985. Cela représente un accroissement du revenu moyen des habitants de 165 dollars par personne ! C'est très loin d'être négligeable.

Il y aurait, avant de terminer cet aspect des choses, quatre réserves importantes à faire :

- Premièrement, il faut nous garder de tirer des conclusions simplistes de ces rapports entre éducation et croissance économique. Il n'est pas du tout rare d'entendre des responsables politiques mettre tous les maux de la société sur le dos de supposées défaillances du système éducatif. A l'inverse, on pense résoudre les problèmes simplement en développant l'éducation. Par exemple, certains pays déclarent dans leurs documents de CSLP que l'éducation de base et notamment l'alphabétisation constituent un élément *déterminant* de la stratégie de réduction de la pauvreté et cela sans en indiquer les limites, ni les autres facteurs concourant à la réduction de la pauvreté. Or si l'éducation peut sans conteste stimuler la croissance économique, elle ne le fait que dans certaines limites et dans certaines conditions. Même dans le tableau de Denison présenté ci-dessus on peut voir que la contribution de l'éducation à la croissance de l'économie était comprise entre un minimum de 10,6% et un maximum de 39,3%. C'est beaucoup mais c'est limité. On ne peut absolument pas dire qu'en développant l'éducation on développera automatiquement l'économie. Il y a plein d'autres choses à faire en parallèle.
- Deuxièmement, il est réducteur de ne considérer l'éducation que sous l'angle de sa contribution à la croissance économique : elle est aussi un droit humain reconnu dont nul ne doit être dépourvu. L'instruction a une valeur intrinsèque pour l'être humain parce qu'elle lui ouvre un champ nouveau pour son épanouissement en tant qu'être humain.
- Troisièmement, il faut évoquer brièvement des réserves quelquefois entendus à l'encontre du rôle positif de l'éducation dans la croissance économique, quand on observe des groupes de personnes économiquement très prospères alors qu'ils n'ont aucun niveau d'instruction. Nous avons encore très récemment pu l'observer avec l'expérience malgache pays où un programme très ambitieux d'éducation pour tous, centré sur l'alphabétisation des adultes et particulièrement efficace est en cours de

mise en œuvre. Dans l'une des provinces—la province de Mahajanga—c'est auprès des populations d'éleveurs possédant des centaines et des centaines de têtes de zébus que le programme rencontre le moins de succès dans le recrutement des apprenants. Un récent rapport indiquait que dans le groupe des apprenants les plus aisés, 45,5% n'avaient pas franchi le seuil d'alphabétisation alors que dans le groupe des apprenants les moins aisés, ils n'étaient que 17,5% dans ce cas. Ces phénomènes ne contredisent pas le rôle de l'éducation dans la croissance économique, ils indiquent simplement le caractère relatif de ce rôle : le système formel d'éducation n'a pas un monopole absolu dans la transmission des connaissances pratiques économiquement utiles ; dans certains contextes, l'acquisition se fait même mieux informellement ; cependant, ces contextes sont surtout ceux d'un maintien de savoirs-faire traditionnels. Dans les conditions changeantes de la société actuelle, les jeunes instruits progresseront, toutes autres choses égales par ailleurs, mieux et plus rapidement que les jeunes sans instruction : l'éducation leur donne une véritable autonomisation et une adaptabilité qu'ils ne trouveront pas, pour la majorité, dans les circuits informels.

2. Les principaux traits de la pauvreté en Afrique sub-saharienne

Pour beaucoup d'entre nous il n'est absolument pas nécessaire de définir la notion de pauvreté car, la côtoyant tous les jours, nous n'avons pas besoin de théories pour la comprendre. Hélas, aussi saugrenu que cela puisse paraître il me semble que dans un séminaire portant sur un thème comme « éducation et pauvreté », on ne peut pas échapper à la nécessité de clarifier le concept même de pauvreté. Car en fait la pauvreté est plus complexe qu'il n'y paraît : il existe des pauvres « absolus » qui ne peuvent pas se procurer des conditions matérielles à la hauteur des besoins vitaux et il y a des pauvres « relatifs » dont les conditions de vie sont en dessous de ce qui est considéré comme normal dans leur société bien que leurs besoins vitaux soient satisfaits. Mais c'est quoi exactement ces « besoins vitaux » et ces conditions « considérées comme normales » ?

2.1. Définition de la pauvreté

Une des définitions les plus éloquentes de la pauvreté est celle donnée par le philosophe français Henri Bartoli en 1986 à l'occasion d'une réunion internationale d'experts réunis par l'UNESCO en collaboration avec l'Université des Nations Unies (voir Paul Marc Henry, Henri Bartoli et al. ; *Pauvreté, progrès et développement* ; édition l'Harmattan, Paris 1990) et l'on peut volontiers la reprendre à notre compte. La pauvreté est multidimensionnelle. Elle est dénuement profond de biens matériels et culturels qui s'oppose au développement normal de l'individu au point de compromettre en lui l'intégrité de la personne et, comme telle, pauvreté « absolue ». Le miséreux est celui dont la pauvreté est en dessous du pain quotidien, dont le débat avec la vie qui lui est imposé est si dégradant et si absorbant qu'il ruine toute vie de l'esprit. Être pauvre, c'est ne pas pouvoir assurer par ses ressources ou activités propres la couverture de ses besoins biologiques et de ceux de sa famille, vivre dans un état permanent de relégation et d'insécurité vitale qui tend à être héréditaire, avoir faim, n'être ni instruit, ni soigné, vivre dans des conditions de logement défectueuses, travailler dans des conditions inhumaines.

Une situation de misère s'apprécie aussi par rapport aux conditions de vie et de travail des autres membres d'une même société en un même moment. La pauvreté en ce sens est « relative ». Sont alors en état de pauvreté les individus ou les familles dont les revenus et les autres ressources, les conditions d'existence et de patrimoine, les conditions d'emploi et de travail, sont nettement en dessous du niveau moyen de la société dans laquelle ils vivent. Le

seuil relatif de pauvreté se rapporte à la disposition d'une quantité de ressources évitant l'exclusion des modes de vie, des usages, et des activités normales de la société dans laquelle l'on vit, alors que le seuil absolu correspond au niveau d'obtention du minimum de biens nécessaires au maintien de la simple efficacité physique.

Bartoli insiste à juste titre sur le rôle que joue l'économie dans la pauvreté. « Les pauvres cumulent les handicaps : ceux de l'âge, du sexe, du nombre d'enfants, de la couleur de la peau, de la maladie, de la fragilité de la structure familiale.... Les handicaps de la naissance aussi. Au départ de la vie, la pauvreté établit un barrage d'empêchements : carences alimentaires, santés affaiblies d'ascendants ou de descendants, spectacle précoce de la misère et de la laideur, vie familiale instable, blessures affectives multiples de l'enfance, absence de modèle adapté au développement intellectuel, complexe d'infériorité qui embarrasse tout au long de l'existence vécue en état de subordination et d'humiliation, consentement à l'injustice alors que l'on subit le mépris des nantis. »

En 1993, nous décrivions dans un petit livre sur les pays les moins avancés (PMA), un petit scénario illustrant la vie difficile dans les zones rurales pauvres des PMA. A sa lecture on peut voir combien il converge avec la description de Bartoli. Le voici :

« Vous êtes une femme, vous habitez la campagne et vous avez un enfant en bas-âge ; il tombe malade et se met à tousser très fort. Vous commencez à vous préparer pour l'emmener le lendemain au dispensaire ou au centre de santé le plus proche qui est situé à 15 km. Le matin venu, vous mettez votre enfant sur votre dos et vous marchez quelque trois heures jusqu'au dispensaire. Là vous vous retrouvez dans une queue d'environ 200 personnes alignées sous le soleil sans abri. Votre tour finit par arriver à force de patience. L'infirmier vous écoute sans trop de patience décrire la maladie de votre enfant. Sans prendre la peine de faire le moindre examen (il n'en a probablement pas les moyens), il crayonne vite fait une prescription sur un bout de papier qu'il vous dit d'emmener auprès du préposé aux médicaments. Il s'agit d'un sirop mais vous ne pouvez pas le savoir puisque vous êtes probablement analphabète. Le préposé verse lui-même une cuillerée de sirop et le fait boire sans aménité à l'enfant. Il n'est évidemment pas question de vous donner le flacon pour que vous puissiez poursuivre le traitement chez vous, pour la simple raison qu'il n'aurait jamais assez de médicaments pour tout ce monde : il vous dit par conséquent de revenir le lendemain pour la prochaine cuillerée.

Vous rentrez péniblement à la maison ; vous couchez l'enfant mais il vous faut quand même encore préparer le repas de la famille et tout le reste. Le lendemain vous refaites le même parcours sous le même soleil, pour faire la même queue et recevoir la même petite cuillerée. Mais après trois jours, le soleil et la fatigue des voyages aidant, l'état de l'enfant s'aggrave. Découragée par ces voyages si fatigants qui vous empêchent de vaquer à vos activités sans soulager votre enfant, vous finissez par penser que ça ne vaut pas la peine de les continuer pour une cuillerée de sirop et vous vous tournez vers le guérisseur du coin. Et le cercle vicieux de la maladie/misère des budgets de santé/insuffisance de soins continue ; mais le dispensaire aura quand même gagné car les cuillerées de sirop que vous n'avez pas prises serviront à quelqu'un d'autre. Et voilà. »*

* Rwehera, M ; *L'état de l'éducation dans les pays moins avancés* ; UNESCO, 1993 (p. 10)

2.2. Mesures de la pauvreté

Ces caractéristiques très justes de la pauvreté ne sont pas facilement mesurables et ça c'est un problème sérieux car la quantification permet non seulement de bien caractériser la situation actuelle, mais surtout de mesurer les progrès accomplis au fur et à mesure. La Banque mondiale a choisi le critère de consommation pour mesurer la pauvreté : elle compte la proportion de personnes vivant en dessous soit de un, soit de deux dollars par jour (en parité de pouvoir d'achat). C'est un critère très insatisfaisant mais nous n'en avons pas beaucoup d'autres. La Banque a mis sur pied un groupe de travail pour suivre l'évolution dans tous les pays de l'incidence de la pauvreté selon ses deux critères : population vivant en-dessous de 1 \$ et de 2 \$ par jour respectivement. Sur le site Internet qu'elle a mis en place (<http://www.worldbank.org/research/povmonitor/>), on peut actuellement trouver un tableau qui indique l'évolution de l'indice de pauvreté de 1981 à 2001 par grandes régions géographiques. Le tableau montre qu'en Afrique subsaharienne, il y avait 41,6% de pauvres en 1981 et 46,9% en 2001, soit 316 millions de personnes (moins de 1\$ par jour). L'Afrique occupe donc la place peu enviable de première région la plus pauvre du monde (la seconde étant l'Asie du sud avec 31,3 % de pauvres). Plus grave peut-être, ces chiffres montrent qu'en 20 ans, le pourcentage de pauvres n'a pas baissé en Afrique subsaharienne, au contraire. La Banque fournit également les données de certains des pays africains ici représentés que vous trouvez ci-dessous (tableau 3).

Tableau 4 : Nombre et pourcentage de la population sous le seuil de pauvreté dans les pays participants (dernière année disponible)

Pays	% de la population sous le seuil national de pauvreté	% de la population avec moins de 1 \$ par jour
Mali	63,80	72,79
Maurice	10,60	...
Mozambique	69,40	37,85
Niger	63,00	61,42
Rwanda	51,20	35,73

Source : Banque mondiale : Site Internet "worldbank.org/research/povmonitor" (novembre 2004)

3. **L'éducation et la lutte contre la pauvreté**

Réduire l'incidence de la pauvreté dans une société en voie de développement implique deux fonctions distinctes : d'abord accroître la production économique globale disponible et ensuite (ou en même temps) s'attacher à la répartir équitablement à toutes les couches de la population. Ce qui a été dit ci-dessus dans la première section—à savoir qu'il y a une forte corrélation entre niveaux de scolarisation d'un pays et croissance économique—démontre suffisamment la nécessité et la pertinence des efforts pour accroître les taux de scolarisation primaire et secondaire en Afrique. Malheureusement on n'est pas très loin sur ce chemin.

3.1. L'espérance de vie scolaire

Le document de projet qui nous a été distribué (p. 5) indique les taux nets de scolarisation au primaire et au secondaire dans les neuf pays participants, qui nous montrent à la fois beaucoup de disparités et une situation d'ensemble défectueuse. Un indicateur plus parlant dans ce domaine est l'« espérance de vie scolaire » introduit pour la première fois par l'UNESCO dans son *Rapport mondial sur l'éducation* 1993. Modélisée sur l'indicateur démographique de même nom, l'espérance de vie scolaire indique le nombre moyen d'années que peut espérer passer, sa vie durant, dans le système scolaire, un enfant n'ayant pas encore été inscrit à l'école et n'en ayant pas encore dépassé l'âge. Le calcul de l'espérance de vie scolaire suppose que soient connus les taux de scolarisation par âge spécifique depuis l'âge actuel de l'enfant jusqu'à l'âge maximum de scolarisation dont le taux soit connu, incluant l'enseignement supérieur (p. 94). Les données les plus récentes provenant de l'Institut de statistiques de l'Unesco sont reproduites dans le tableau 5 ci-dessous ; encore remarque-t-on que l'ISU l'appelle « approximation de vie scolaire » et non « espérance de vie scolaire » sans davantage de précisions sur ce changement.

Tableau 5 : Approximation de vie scolaire (AVS) dans les pays participants, dernière année disponible

Pays	AVS (années)	% redoublants	
		au primaire	Année
Angola	5	29	98/99
Burkina Faso	3	18	01/02
Burundi	5	26	01/02
Congo	8	25	01/02
Mali	4	19	98/99
Maurice	12	4	01/02
Mozambique	5	23	99/00
Niger	3	9	01/02
Rwanda	8	36	01/02

Source : http://www.uis.unesco.org/ev_fr.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC

Comme on le voit sur le tableau 5, dans six des pays représentés, un enfant en âge d'aller à l'école ne peut en moyenne espérer que 5 années de scolarisation au maximum. Et, qui plus est, ces 5 années de scolarisation ne correspondent-ils pas à cinq années d'études puisque le redoublement sévit à grande échelle dans la majorité de ces pays : le pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire dépasse les 20% dans cinq de ces pays. Il est clair par conséquent que malgré les efforts constants que déploient nos pays, beaucoup d'efforts restent à fournir pour développer le capital humain.

3.2. Actions éducatives susceptibles d'être propices aux plus pauvres

En raison même des conditions imposées par l'état de pauvreté à l'intérieur de la société, l'apport de l'éducation aux populations les plus touchées est nettement plus problématique qu'il ne l'est dans l'ensemble de la population. Les taux de rendement de l'éducation, c'est-à-dire le retour sur investissement éducatif mesuré sur l'ensemble de la vie, sont très élevés mais seulement pour ceux qui sont à même de réaliser ces investissements et d'en tirer parti. Ce n'est pas le cas des plus pauvres, pour plusieurs raisons :

- * l'accès des pauvres à l'éducation est limité et c'est eux qui constituent les poches de sous-scolarisation là où les taux de scolarisation sont élevés ;
- * les déperditions scolaires sont très sévères parmi eux. Même quand les parents très pauvres envoient leurs enfants à l'école, ils les en retirent après quelques temps quand ce n'est pas l'école qui les renvoie pour insuffisance de résultats ;
- * problème de demande scolaire : en raison d'une hiérarchie des besoins chez les pauvres, où l'éducation ne peut pas être au-devant, la demande est souvent très faible, parfois même les classes restent vides ;
- * même quand les pauvres arrivent à accomplir un niveau d'éducation minimal, ils ont difficilement accès aux facteurs de production tels que la terre, l'irrigation, le financement, les emplois etc. Difficile alors de rentabiliser l'investissement dans l'éducation !

Compte tenu des handicaps ci-dessus relevés, l'expérience montre que certains types d'action sur le système éducatif sont davantage susceptibles d'avoir un impact positif sur la scolarisation des plus pauvres : (a) les procédures de microplanification tendant à adapter la carte scolaire, (b) les programmes d'alimentation scolaire de type PAM, (c) les programmes d'enseignement non formel ayant un lien direct avec les activités productives et enfin (d) les actions visant à réformer les curriculum couplées avec des approches intégrant l'école aux préoccupations des communautés de base.

Adaptation de la carte scolaire. Même dans les pays où les taux de scolarisation sont élevés, subsistent des poches de sous-scolarisation dans lesquelles se concentrent les pauvres. Quelquefois localisées géographiquement dans des zones peu accessibles, quelquefois constituées par des groupes ethniques, sociaux ou professionnels minoritaires, des approches particulières sont requises en vue d'organiser mieux l'offre du service éducatif.

L'alimentation scolaire. Le Programme alimentaire mondial fait du très bon travail dans certains pays en stimulant la scolarisation par des programmes de cantine scolaire. Là où il intervient, le PAM cible de façon spécifique les zones d'insécurité alimentaire dans le pays, qui sont nécessairement celles de grande pauvreté. Il donne un ou deux repas aux enfants à l'école et cela constitue une motivation significative pour les parents. Quelquefois il distribue aussi des provisions de rations sèches aux familles qui envoient et maintiennent leurs filles à l'école.

Les programmes d'enseignement non formel. Ce genre de programmes sont souvent moins rigides que les systèmes formels en termes d'organisation, de système de recrutement et d'encadrement. En particulier lorsqu'ils ont une composante économique, ces projets sont assez souvent des succès : par exemple l'alphabétisation de membres de groupements villageois quand on leur transmet également des connaissances sur l'amélioration de leur productions. Des exemples récents sont à Madagascar avec l'ASAMA (action scolaire d'appoint pour malgaches adolescents), l'AFID (alphabétisation fonctionnelle intensive pour le développement) et la FTPB (formation technique et professionnelle de base). Malheureusement ces programmes restent souvent marginaux faute de ressources financières.

Réforme des curriculums et intégration de l'école aux préoccupations des communautés de base. Lorsque les préoccupations éducatives, culturelles et économiques des communautés de base peuvent être prises en compte dans le cadre de curriculums flexibles, donnant aux parents à penser que les enfants apprennent des choses utiles qu'ils valorisent, ces derniers seront plus volontiers susceptibles à les y envoyer et à les y maintenir. Cela exige également qu'un contact permanent et honnête soit maintenu entre l'institution scolaire et les communautés. Dans le cas d'écoles fonctionnant dans des zones particulièrement touchées par la pauvreté, ce contact et cette flexibilité sont encore plus indispensables.

3.3. Réserves de fond vis-à-vis des programmes éducatifs de lutte contre la pauvreté

Ayant donné ces exemples d'actions éducatives possibles en direction des plus pauvres, on ne peut guère s'attendre à ce que ce genre de projets se généralisent en Afrique subsaharienne dans les conditions qui y prévalent aujourd'hui. Pourquoi ?

Il a existé chez les planificateurs de l'éducation, dans les années soixante-dix, un courant de pensée radicale dont les analyses s'avèrent justes de notre point de vue. Par exemple Martin Carnoy disait des choses absolument pertinentes à notre sujet d'aujourd'hui (cf. *l'éducation et l'emploi : une étude critique*, IPE, 1977). Carnoy indique que la plupart des pays pauvres du monde ont une organisation de production capitaliste ; mais il s'agit d'un capitalisme différent de celui des pays industrialisés en ceci que l'économie y est caractérisée par une profonde dualité entre d'une part le secteur moderne et d'autre part le secteur traditionnel. En système capitaliste, la création des inégalités n'est pas une aberration ou un dysfonctionnement, c'est la base même du système : il est fondé sur la propriété des moyens de production et sur la recherche du profit maximal pour les propriétaires. S'il faut pour cela « maintenir les salaires à un niveau très faible, accroître le chômage, exercer un contrôle de plus en plus étroit sur les modalités de travail, mettre en danger la santé et la sécurité des travailleurs, c'est ainsi que l'on procèdera. » (p.51).

Le dualisme de la société résulte de développements historiques par lesquels le capitalisme a été imposé aux pays pauvres par l'impérialisme qui a étouffé leur développement interne. Ce qui a produit un développement inégal et combiné dans lequel le secteur traditionnel agricole, qui occupe la vaste majorité des populations et qui est organisé sur des modes précapitalistes, coexiste avec un secteur moderne organisé selon les modes de production les plus modernes. L'expérience montre par ailleurs qu'en Afrique, l'Etat et l'administration publique sont dans une grande mesure au service du secteur moderne de l'économie. Il est aussi observable que la pauvreté est majoritairement concentrée dans le secteur traditionnel même si elle est loin d'être absente dans le secteur moderne. La main-d'œuvre est forcée de quitter le secteur traditionnel pour essayer de s'insérer dans le secteur moderne mais les conditions instituées dans ce secteur empêchent qu'elle y soit absorbée : d'où un secteur informel urbain à la marge du secteur moderne. La pauvreté absolue se concentre dans le secteur traditionnel et le secteur informel.

Carnoy constate que « la distribution des revenus devient de plus en plus inégale à mesure que les pays pauvres à structure capitaliste s'industrialisent » et conclut « rien ne permet d'espérer que ce phénomène de développement parviendra à résoudre les problèmes de distribution de revenus et d'emploi dont il est lui-même la cause. » Dans une société mondiale où la marginalisation de l'Afrique empire d'année en année, où les inégalités internes explosent, où les tissus sociaux se déchirent, ce n'est pas à l'éducation qu'il faut demander d'aplanir ces questions. C'est toute la problématique des modes de production capitalistes qu'il faut interroger.

3.4. Education et pauvreté dans les Documents stratégiques de réduction de la pauvreté

Pour vérifier, dans le concret, le rôle précis attribué à l'éducation dans les stratégies nationale de réduction de la pauvreté, nous avons parcouru les quelques documents qui étaient disponibles. Il s'agit des documents suivants :

- * Burkina Faso : « *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté* », Ministère de l'Economie et des Finances
- * Burundi : « *Interim Strategic Framework for Accelerating Economic Growth and reducing Poverty* », Novembre 2003
- * Mozambique: « *Action Plan for the Reduction of Absolute Poverty (2001-2005)* », Avril 2001
- * Mali: « *Cadre stratégique de lutte contre la pauvreté* », Mai 2002.

Chacun de ces documents est d'une grande importance dans la mesure où ils représentent l'aboutissement d'un très vaste processus de consultation nationale. Ils sont très riches de contenus et auraient mérité une présentation particulière de la part des représentants de ces pays. De plus, pour pouvoir porter un jugement sur ces documents, il faudrait bien connaître l'ensemble du processus, ce qui n'est pas notre cas.

Néanmoins sur la base des documents lus l'on constate que quoiqu'ils fassent tous référence très explicitement à l'objectif de réduire la pauvreté à moyen terme, fixant même des cibles chiffrées, aucun d'entre eux ne semble indiquer un quelconque changement d'orientation du système éducatif en direction des plus pauvres. Les objectifs mentionnés portent essentiellement sur l'extension de la scolarisation et de l'alphabétisation, la réduction des disparités régionales ou les activités génératrices de revenus. Ce sont, certainement, de très bons objectifs allant dans le sens de la réduction de la pauvreté au sens général. Cependant ils ne ciblent pas les pauvres à proprement parler.

Mais au juste quel serait le sens d'une orientation vers les pauvres dans un pays où les pauvres constituent la majorité de la population ?

Quelques références bibliographiques

Barro, Robert J.; "Economic Growth in a Cross Section of Countries" in *The Quarterly Journal of Economics*, volume 106, n° 2, mai 1991

Denison, Edward F.; *Accounting for Slower Economic Growth : The United States in the 1970's* ; The Brookings Institution; Washington D.C.; 1979

Henry, Paul Marc, Henri, Bartoli et al. ; *Pauvreté, progrès et développement* ; l'Harmattan, Paris 1990

PNUD, *Rapport sur le développement humain*, 2004

Rwehera, Mathias ; *L'éducation dans les 'pays les moins avancés' : quelle marge de manœuvre ?*, L'Harmattan, Paris 1999

UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris