

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMERO CENT UN

DOSSIER



RÉDACTEURS INVITÉS :
MICHEL CARTON ET SOBHI TAWIL



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXVII, n° 1, mars 1997

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée
Rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco

Une édition de *Perspectives* est également disponible dans les langues suivantes :

ANGLAIS

PROSPECTS

quarterly review of comparative education

ISSN: 0033-1538

ARABE

مستقبلات

المجلة الفصلية للتربية المقارنة

ISSN: 0254-119-X

CHINOIS

教育展望

国际比较教育季刊

ISSN: 0254-8682

ESPAGNOL

PERSPECTIVAS

revista trimestral de educación comparada

ISSN: 0304-3053

RUSSE

перспективы

ежеквартальный журнал сравнительных исследований в области образования

ISSN: 0207-8953

Pour les prix et les conditions d'abonnement de *Perspectives*, se reporter au bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro. Pour les différentes éditions linguistiques, adressez vos demandes d'abonnement :

- soit à l'agent de vente des publications de l'UNESCO dans votre pays (voir la liste des agents à la fin de ce numéro),
- soit à Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

NUMÉRO CENT UN

PERSPECTIVES

revue trimestrielle d'éducation comparée
Vol. XXVII, n° 1, mars 1997

Éditorial *Juan Carlos Tedesco* 3

POSITIONS/CONTROVERSES

L'éducation et le travail : dialogue entre deux mondes *Phillip Hughes* 7

DOSSIER : MONDIALISATION ÉCONOMIQUE ET POLITIQUES DE L'ÉDUCATION

Introduction au dossier *Michel Carton et Sobhi Tawil* 19

PREMIÈRE PARTIE : VUE D'ENSEMBLE DES QUESTIONS

Les défis de la mondialisation *Christian Comeliau* 27

La mondialisation de l'économie et ses implications
pour l'enseignement et la formation professionnelle *Wadi D. Haddad* 33

La mondialisation et ses effets sur les systèmes
d'enseignement nationaux *Noel F. McGinn* 41

Sociétés transnationales et mise en valeur
des ressources humaines *Padma Mallampally* 57

SECONDE PARTIE : PERSPECTIVE RÉGIONALE

Mondialisation, développement endogène
et éducation en Afrique *Mamadou Ndoeye* 85

Les effets de l'ajustement sur l'éducation :
l'expérience asiatique *Jandhyala B. G. Tilak* 91

Amérique latine : la lutte entre les emprunts
et la création originale *Claudio de Moura Castro* 117

Le dialogue interreligieux et interculturel dans l'espace
méditerranéen à l'heure de la mondialisation *Tarek Mitri* 131

TENDANCES/CAS

La formation continue des enseignants en milieu scolaire
dans les pays en développement et dans les pays industrialisés :
étude comparée des politiques *Abraham Yogev* 139

Qui choisit d'être instituteur aujourd'hui en Argentine ?
Andrea Alliaud
et María Cristina Davini 161

Les réformes éducatives au Kenya *Abdelhag Rharade* 173

Les articles signés expriment l'opinion de leurs auteurs et non pas nécessairement celle de l'UNESCO/BIE ou de la rédaction. Les appellations employées dans *Perspectives* et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part du Secrétariat de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Prière d'adresser toute correspondance concernant le contenu de la revue au rédacteur en chef : Juan Carlos Tedesco, Directeur, *Perspectives*, Bureau international d'éducation, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.
Courrier électronique : j.tedesco@unesco.org

Pour en savoir plus sur le Bureau international d'éducation, ses programmes, ses activités, ses publications, on pourra consulter la page d'accueil du BIE sur Internet : <http://www.unicc.org/ibe>

Toute correspondance concernant les abonnements doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.
Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be
(Voir notre bulletin d'abonnement à la fin de ce numéro.)

Publié en 1997 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

Imprimé par SADAG, Bellegarde, France

ISSN : 0304-3045

© UNESCO/BIE 1997

ÉDITORIAL

Parmi les multiples aspects qui régissent les rapports entre la mondialisation et l'éducation, analysés dans ce numéro de *Perspectives*, le plus important est le manque de préoccupation pour le long terme et pour l'héritage que nous souhaitons laisser aux nouvelles générations. Cette lacune caractérise le comportement habituel de nombreux acteurs sociaux, mais elle est particulièrement manifeste chez ceux qui sont liés aux corporations économiques. La période historique actuelle souffre d'une sorte de « manque de sens »¹ qui se présente non seulement comme une difficulté qui affecte l'individu, mais qui est également sociale et universelle. La fin de la « guerre froide » aura sonné le glas de deux siècles de Lumières, c'est-à-dire de prédominance d'une ossature conceptuelle, idéologique et politique qui donnait un sens à l'action de tous les acteurs sociaux. La rupture de cette ossature conceptuelle se traduit par la difficulté éprouvée à se représenter de quelque façon que ce soit l'avenir que propose la mondialisation, représentation qui permettrait de s'investir pour des motifs intellectuels et affectifs, et d'adhérer à des principes qui vont bien au-delà de la simple nécessité économique. L'incertitude est devenue la référence la plus répandue par rapport au futur, et les promesses sociales ou politiques d'un « avenir meilleur » se sont considérablement estompées.

Ce « manque de sens » produit un impact direct sur l'éducation. De nombreux témoignages indiquent une augmentation croissante des demandes visant à l'incorporation dans les programmes de dimensions qui satisfassent la nécessité d'atteindre des finalités déterminées (formation éthique, religieuse, civique, etc.), ainsi qu'une nouvelle formulation du rôle de l'enseignant, qui renforce son autorité morale et sa fonction de modèle et de guide des nouvelles générations. Mais l'éducation, et plus particulièrement l'école, ne peut accomplir seule une tâche qui relève de la société dans son ensemble. Cependant, il y a au moins deux lignes d'action qui peuvent être dégagées du point de vue de la théorie et de la recherche en éducation comparée.

La première de ces lignes a trait au retour à la discussion classique sur les finalités de l'éducation, sur qui assume la responsabilité de former les générations montantes et sur l'héritage culturel, les valeurs, la conception de l'homme et de la société

que nous désirons transmettre. La dimension philosophique occupe donc une place importante dans la recherche en éducation. Il est clair qu'il ne s'agit pas de procéder à une réflexion métaphysique, détachée des aspects sociaux, économiques, culturels et politiques. Il faut, au contraire, engager une analyse qui sache tirer profit de l'important développement des sciences sociales survenu au cours des dernières décennies.

En conjonction avec ce débat théorico-politique, la seconde ligne d'action se réfère à l'étude des diverses façons dont les sociétés organisent leurs concertations et leurs accords sur les objectifs et les stratégies de l'éducation. Ce n'est point hasard si le « manque de sens » s'accompagne actuellement d'une insistance très nette sur le fait que les politiques de l'éducation exigent des accords à long terme entre tous les secteurs de la société. La question du consensus et des accords nationaux en matière d'éducation est devenue une condition indispensable pour garantir la continuité des politiques nationales de l'éducation. Les modalités adoptées et les difficultés rencontrées dans l'élaboration de ces consensus constituent des éléments qui permettent d'étudier et de comparer les choix distincts qui sont proposés pour offrir un « sens » à l'évolution de la société.

L'étendue de ces thèmes ne se limite pas au cadre des pays développés. Dans ce domaine, il faut se débarrasser d'une assertion implicite qui sous-tend de nombreuses approches de l'éducation comparée, et selon laquelle ces débats « philosophiques » sont secondaires face à l'urgence qu'il y a à résoudre les problèmes fondamentaux de l'analphabétisme, de l'accès à l'éducation de base ou de la disponibilité des manuels scolaires. Les dernières années nous ont fourni de très pénibles leçons dans ce domaine, particulièrement en Afrique et en Europe de l'Est. En fait, les pays qui ont réussi à résoudre ces problèmes urgents sont ceux qui sont parvenus à un accord social de base fondé sur le principe qui veut que tout projet de société doit offrir une place à chacun.

L'« Introduction au dossier », rédigée par nos rédacteurs invités — Michel Carton et Sobhi Tawil —, expose avec clarté les différentes approches et les divers problèmes traités dans ce dossier de *Perspectives*. Le thème sera sans doute à l'avenir l'objet de multiples réflexions, recherches et débats. *Perspectives* suivra certainement l'évolution de ces échanges de vues et y participera dans son souci permanent de pluralisme.

Deux articles sur les enseignants sont publiés dans la section « Tendances », qui apportent des éléments supplémentaires à ceux qui ont déjà paru dans la troisième livraison de 1996. Pour clore ce numéro, le cas de la réforme éducative au Kenya est présenté à travers l'analyse d'Abdelhag Rharade.

JUAN CARLOS TEDESCO

Note

1. Voir Zaki Laïdi, *Un monde privé de sens*, Paris, Fayard, 1994.

POSITIONS/CONTROVERSES

L'ÉDUCATION ET LE TRAVAIL :

DIALOGUE ENTRE

DEUX MONDES

Phillip Hughes

L'universel et le personnel

L'éducation et le travail sont l'une comme l'autre des activités humaines de nature essentielle et durable.

L'éducation est l'une des activités humaines les plus universelles. C'est aussi l'une des plus personnelles. Quand nous pensons à notre propre éducation, c'est du particulier, et non de l'universel, dont nous nous souvenons : tels enseignants ou tels camarades, tels lieux, tels incidents. Pourtant, l'éducation joue un rôle universel dans la vie de l'être humain et de toute société, exprimant pour chacune de ces dernières l'essence même de ce qui lui tient le plus à cœur, dans son patrimoine ou dans la vision qu'elle a de son avenir. Ce que les expressions de sociétés différentes ont de commun traduit l'universalité de l'éducation, laquelle s'est considérablement développée avec le temps.

Le travail est, lui aussi, à la fois individuel et universel. Il contribue puissamment à forger l'identité de chacun, à telle enseigne que le fait de ne pas pouvoir y accéder entrave l'épanouissement personnel. Mais le travail est aussi universel puisque sa nature et sa struc-

Langue originale : anglais

Phillip Hughes (Australie)

Associé à un projet de recherche de l'UNESCO à l'Université nationale australienne de Canberra. Fondateur de l'Australian Principals Centre. Professeur honoraire de l'Université de Tasmanie, dont il est issu. Titulaire de diplômes d'études universitaires supérieures des Universités d'Oxford et de Nouvelle-Angleterre. Professeur honoraire à l'Université du Fujian (Chine). A exercé les fonctions d'enseignant, de principal, de sous-directeur de l'éducation et de président d'une commission scolaire en Australie ; a travaillé dans plusieurs universités, ainsi que pour l'UNESCO, en particulier en Asie. Ses nombreuses publications portent sur les programmes d'enseignement, l'enseignement de la médecine et la formation professionnelle des chefs d'établissement. Récemment, ses recherches se sont tournées vers l'enseignement et l'apprentissage, la relation entre l'éducation et le travail, et le rôle des valeurs dans l'éducation. Courriel électronique : geoffrey.caldwell@anu.edu.au

ture sont des éléments dominants de toute société, auxquels on ne peut apporter le moindre changement qu'au prix de terribles tensions.

C'est une relation d'interaction qui unit l'éducation et le travail. La nature du travail est l'un des facteurs qui influencent le plus le contenu et la structure de l'éducation. Inversement, la capacité de travailler est fonction de l'éducation reçue. Quand l'interaction se produit dans de bonnes conditions, la tension entre l'éducation et le travail est positive. Dans le cas contraire, on risque de voir se développer deux monologues, chaque groupe sermonnant l'autre sans qu'aucun ne soit disposé à écouter. C'est ce dialogue de sourds qui menace notre société.

Dans la situation présente, caractérisée par une évolution spectaculaire des structures du travail, il est plus que jamais nécessaire que s'instaure un dialogue qui puisse être positif pour le travail comme pour l'éducation. Étant donné que cette évolution se poursuivra au siècle prochain, quelles qualités intellectuelles, physiques et psychologiques l'école doit-elle cultiver en nous pour que nous soyons prêts à l'aborder ?

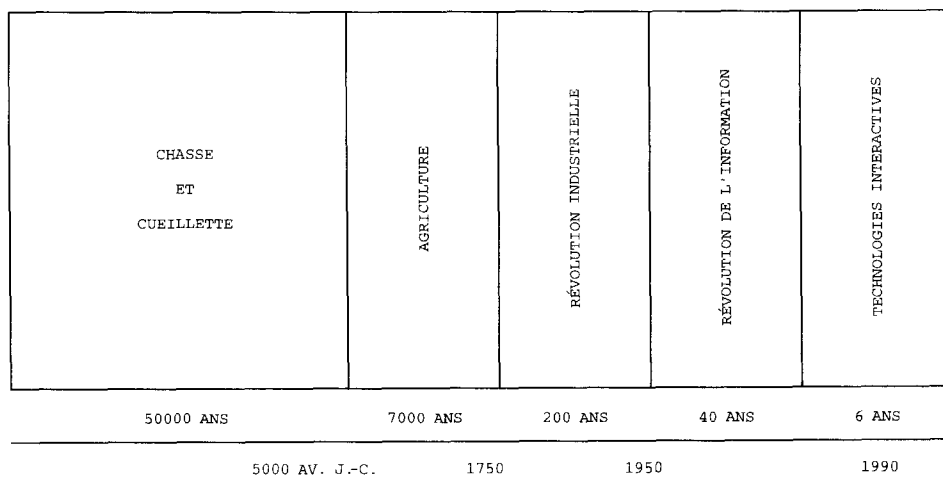
Le siècle prochain ouvre de vastes horizons

Une seule chose est sûre : le siècle qui vient sera très différent du nôtre. Comme le XX^e siècle l'a fait pour nous et nos prédécesseurs, le XXI^e siècle ouvrira des horizons entièrement nouveaux à nos enfants, aussi bien en ce qui concerne l'organisation de l'économie que la structure de la société ou les modes de vie. Autrefois, ces trois aspects étaient souvent en conflit. L'avenir offre une occasion unique de les réconcilier à condition que nous acceptions de tirer les leçons du passé.

L'évolution du mode d'organisation du travail dans le temps, par exemple, illustre l'accélération du changement (figure 1).

Pendant longtemps — plus de cinquante mille ans —, l'humanité était une petite

FIGURE 1. Les ères d'activité



société dispersée qui s'adonnait à la chasse et à la cueillette. Elle consacrait l'essentiel de son temps à chasser, à fabriquer des outils, à se nourrir, à construire des abris et à se maintenir en vie. Travail et formation étaient indissociables, puisque l'un et l'autre se déroulaient au sein de petits groupes qui acquéraient un ensemble stable de savoirs. La population a augmenté lentement, atteignant les dix millions de personnes autour de 5000 av. J.-C. La plupart des gens pouvaient tout faire : c'étaient, par nature, des généralistes plutôt que des spécialistes. La survie passant par le travail, celui-ci avait une très grande signification.

Les quelque sept mille ans qui ont suivi ont été marqués par la maîtrise des techniques de culture, et l'agriculture est devenue l'occupation dominante. Le travail gardait son caractère généraliste, mais il se diversifiait et exigeait davantage de compétences et de formation. Toujours important, il déterminait l'abondance ou la pénurie et, bien qu'il eût pour centre le foyer, celui-ci n'était pas, tant s'en faut, son seul cadre. Des familles entières y participaient, et c'était en leur sein qu'avait lieu la formation. Puis, des métiers dépendants ont commencé à apparaître — banquiers, clercs, soldats, gardes, artistes et artisans —, dont certains exigeaient une formation spécialisée. Vers 1750, le monde comptait environ 625 millions d'habitants.

Pendant les deux siècles qui suivirent, et que l'on a appelé l'ère de la Révolution industrielle, l'inventivité humaine a été la source d'énormes changements qu'illustrent notamment l'amélioration des moyens de transports et la production en série. Le travail à la chaîne, répétitif et spécialisé, était la norme, l'ouvrier accomplissant d'ordinaire une seule tâche dont il ne voyait pas le résultat final. Comme le dit Lauren Resnick, « on demandait aux ouvriers de déposer leur cerveau à l'entrée de l'usine » (Resnick et Wirt, 1995). L'inventivité de quelques-uns a privé le grand nombre de possibilités de création et d'apprentissage. La production en série a entraîné l'urbanisation massive. Dans les sociétés industrielles, l'éducation et la formation sont aussi devenues des phénomènes de masse reposant pour la première fois sur un enseignement primaire universel, dispensé dans un cadre proche de celui de l'usine. Le travail, devenu très spécialisé, consistait à répéter une tâche simple, toujours la même. Il avait aussi perdu beaucoup de sa signification puisque quelques-uns seulement en voyaient le résultat final et que, concrètement, il se résumait à la paie. Difficile dans ces conditions de conserver la fierté du travail accompli.

À la pyramide professionnelle : ouvriers non qualifiés, ouvriers qualifiés, cadres, correspondait la pyramide de l'éducation : enseignement primaire pour tous, enseignement secondaire pour certains et enseignement supérieur pour une élite.

Andy Hargreaves insiste sur la dureté de la vie à l'époque de la Révolution industrielle, où les conditions de travail à l'usine et les conditions d'enseignement dans les premières écoles pour tous étaient également éprouvantes.

Les systèmes scolaires modernes [...] ont d'abord été des systèmes quasi industriels, conçus pour répondre aux besoins de l'industrie manufacturière et de l'industrie lourde. Ils traitaient les êtres humains par lots, les triaient en cohortes d'un même âge appelées classes, leur imposaient un programme type [...], appliquaient des méthodes directives, avec cours magistraux, récitation, interrogation et devoirs (Hargreaves, 1994).

La « Révolution des ressources humaines » ou « Révolution de l'information » a été encore

plus rapide puisqu'elle a duré moins de cinquante ans. Cette fois encore, c'est la technique qui l'a induite : l'augmentation de la productivité a entraîné la suppression d'emplois non qualifiés dans l'industrie lourde, alors que le besoin d'emplois qualifiés se faisait sentir dans le secteur des services et dans les industries de l'information. C'est une révolution qui s'est accélérée et a pris des formes nouvelles, même au cours des cinq dernières années, avec l'apparition de techniques encore plus perfectionnées.

Des auteurs comme Handy (1995a) prédisent que, à la fin du siècle, c'est-à-dire demain, moins de 50 % de la population aura un emploi classique à plein temps. Les concepts familiers de travail et de carrière se modifient radicalement, de même que, par voie de conséquence, la structure sociale et celle des organisations. Pour Handy, les organisations qui réussiront auront un petit noyau d'employés permanents et feront appel à du personnel supplémentaire pour des tâches particulières.

Autrefois, celui qui entrait dans la vie active pouvait compter travailler de trente-cinq à quarante heures par semaine pendant quarante ou cinquante ans, souvent dans la même entreprise, alors qu'aujourd'hui les gens changent souvent de métier et travaillent très intensivement par périodes. Selon Handy, nous allons vers un âge où l'on « prendra sa retraite » plus tôt pour se lancer dans une nouvelle carrière ou se consacrer à d'autres centres d'intérêt.

Ces modifications de la nature du travail et de la carrière sont la conséquence d'une tendance à la disparition des industries à coefficient élevé de main-d'œuvre au profit d'organisations qui reposent sur le savoir et du secteur des services. De fait, les emplois disponibles dans notre société exigent de plus en plus de grandes compétences intellectuelles, et non plus des capacités manuelles (Handy, 1995a).

La nouvelle situation du travail suppose que le travailleur change, lui aussi, qu'il soit plus instruit, plus compétent et plus motivé, parce que plus impliqué. Elle suppose également des techniques nouvelles et toujours plus perfectionnées, des structures nouvelles d'organisation et de gestion, de nouveaux lieux de travail.

Le tableau 1 illustre l'ampleur de cette évolution récente, et qui se poursuit.

Ces changements se sont accompagnés d'une explosion démographique : le monde comptait 1 milliard d'habitants en 1830, 2 milliards en 1925, 3 milliards en 1962, 4 milliards en 1975 et 6 milliards en 1995. Là encore, c'est l'accélération du changement, ainsi que son ampleur, qui sont frappants et qui donnent fortement à penser que des changements sociaux suivront (voir figure 2).

Un sentiment naturel nous dicte que le changement va trop vite et que le taux de croissance démographique doit diminuer. Peut-être. Toujours est-il que, pour de nombreux auteurs, nous nous dirigeons vers une ère encore moins prévisible.

Nous entrons dans une époque de déraison, une époque où la forme que prendra l'avenir, dans bien des domaines, dépend de nous, où la seule prédiction qui se réalisera, c'est qu'aucune prédiction ne se réalisera, une époque, donc, où l'imagination doit être audacieuse dans la vie privée comme dans la vie publique, où l'on pense l'improbable et fait le déraisonnable (Handy, 1995a).

TABLEAU 1. Les modalités du travail

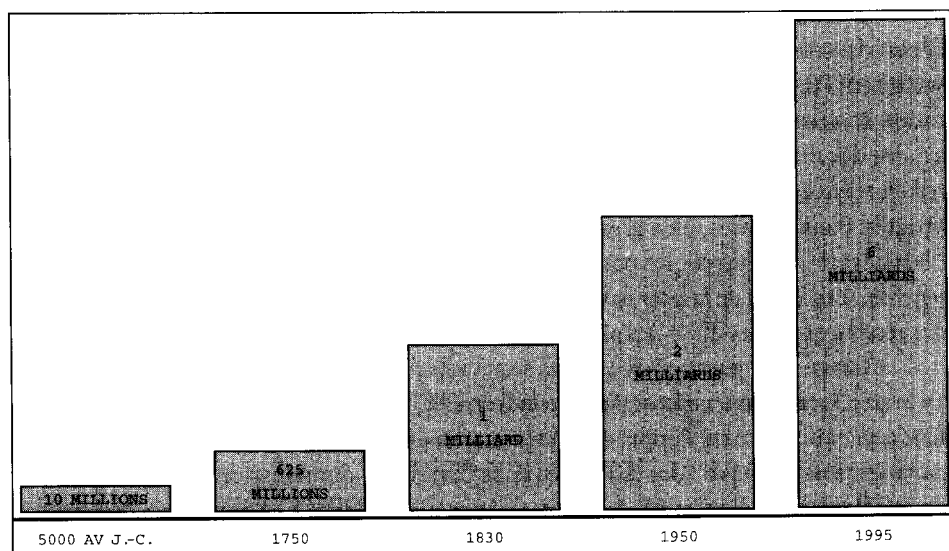
	Anciennes modalités	Nouvelles modalités
Production	En série	Sur commande
Nature de la tâche	Fragmentaire	En équipe
Implication individuelle	Dans une petite partie du processus	Dans tout le processus
Conditions requises des travailleurs	Décisions au sommet	Décisions au niveau approprié
Formation	Qualification minimale	Compétences, capacités
	Formation minimale	Formation continue
Promotion	À l'ancienneté	Au mérite

Cette évolution vers une ère nouvelle, où les conditions du travail comme celles du développement social et individuel seront radicalement différentes, place les établissements scolaires dans une situation de tension particulière.

À mesure que les écoles entrent dans l'ère postmoderne, quelque chose devra céder. Ce peut être la qualité de l'enseignement, les enseignants étant de plus en plus dispersés et les programmes de plus en plus étirés pour satisfaire une demande de plus en plus nombreuse. Ce peut être la santé, la vie et la résistance des enseignants eux-mêmes qui s'effondreront sous la pression d'un changement tous azimuts. Ce peuvent être aussi les structures et les cultures fondamentales de l'école, réinventées et réalignées en fonction des objectifs postmodernes et des pressions dont elles doivent maintenant tenir compte. Tels sont les choix peu réjouissants qui s'offrent désormais à nous (Hargreaves, 1994).

Ces profonds changements techniques et sociaux ont engendré un univers plus interdépendant que jamais. La communication nous unit, certes, mais la pression démogra-

FIGURE 2. La croissance démographique mondiale



phique, l'excès de la demande par rapport aux ressources et la résurgence de vieux antagonismes nous divisent profondément. Autrefois, ces divisions ne nous empêchaient pas de vivre, car nous vivions séparés. Maintenant que la communication permet de déplacer avec la même facilité les gens, les produits et les emplois, elle menace de nous englober.

Nous vivons une mutation qui, au siècle prochain, changera la donne politique et économique. Il n'y aura pas de techniques ou de produits nationaux, pas de sociétés nationales, pas d'industries nationales. Il n'y aura pas non plus d'économies nationales, du moins au sens où nous l'entendons. Ne resteront enracinées à l'intérieur des frontières nationales que les populations qui constituent une nation. Le principal atout d'un pays sera le savoir-faire des citoyens et leurs compétences intellectuelles. Chaque nation devra avant tout résister aux forces centrifuges de l'économie mondiale, qui mettent en pièces les liens entre les citoyens, enrichissant toujours plus les plus compétents et les plus perspicaces, et condamnant les autres à vivre de plus en plus mal (Reich, 1992).

Ces pressions qui forcent l'école à s'adapter aux nouvelles modalités du travail l'obligent donc à tenir compte des difficultés sociales comme des difficultés personnelles. Un système d'éducation qui contribue à l'avènement d'une société productive n'est guère utile s'il est sans effet sur les « forces centrifuges de l'économie mondiale, qui mettent en pièces les liens entre les citoyens ». Nous avons besoin d'une société qui soit à la fois harmonieuse et productive, où les individus puissent mener une vie qui les satisfasse et les rende heureux.

Des horizons plus vastes, mais une action mieux ciblée

À mesure que les horizons s'élargissent et que le monde, parfois douloureusement, prend conscience de son interdépendance, l'éducation — de par sa nature même — doit elle aussi élargir ses horizons. Vu que nous appartenons à la société planétaire, nous devons nous préparer à cet élargissement en ciblant mieux l'éducation, en définissant nos objectifs avec plus de soin, en améliorant nos méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, 1990) a joué un rôle décisif dans la préparation de l'éducation de demain. Surtout, elle a rendu manifeste non seulement l'interdépendance universelle, que nous reconnaissons tous, mais aussi l'imbrication de nos structures sociales. Le rapport établi sur le progrès de deux cents pays, après quatre décennies d'efforts internationaux, était mitigé : si l'effort était bien noté, les résultats étaient au-dessous de la moyenne. Quelques pays pauvres avaient fait de grands progrès, mais d'autres, bien plus nombreux, avaient régressé. Au lieu d'être classés selon divers degrés de réussite, les pays sont aujourd'hui profondément divisés entre riches et pauvres. Les 20 % de la population mondiale qui sont les plus riches consomment 90 % des ressources, et les 20 % les plus pauvres n'en consomment que 1 %.

Mais ce n'est pas tout : lorsqu'un secteur fléchit, les autres ont tendance à lui emboîter le pas. Production agricole, activité industrielle, niveau de santé, satisfaction de besoins fondamentaux comme l'approvisionnement en eau potable, accès à la communication, participation politique : des difficultés dans l'un de ces domaines ont tendance à se produire ailleurs et souvent se généralisent. C'est ce que l'UNESCO a appelé la « convergence des handicaps ».

Dans son rapport, la Conférence de Jomtien a identifié la solution à tous ces problèmes : l'éducation. Quand les niveaux d'éducation se sont élevés, les niveaux d'efficacité dans d'autres secteurs sociaux se sont eux aussi élevés. L'éducation est devenue un facteur de facilitation. Pour reprendre la phrase de Reich : « Le principal atout d'un pays sera le savoir-faire des citoyens et leurs compétences intellectuelles. »

C'est précisément cette interdépendance qui donne sa particularité au défi que l'éducation doit relever sur le plan national comme sur le plan mondial. Les mêmes questions se posent à l'échelle mondiale et à celle des sociétés.

L'internationalisation exige d'abord, sur le plan mondial comme sur le plan national, une société productive qui soit en même temps juste et unie. Si nous refusons les tensions d'un divorce permanent entre ceux qui produisent et ceux qui ne reçoivent que des miettes, il faut relever le défi jusqu'au bout et travailler à l'instauration d'une société universellement productive, c'est-à-dire d'une société dont tous les membres sont associés à la production comme à la consommation.

Tel est l'objectif que l'UNESCO a fixé pour la société mondiale. Nous devons prendre conscience de l'ampleur de la tâche, qu'aucune nation n'a réussi à mener à bien jusqu'ici. Plusieurs pays s'y emploient en élaborant des cadres nationaux de programmes d'enseignement et des profils de réussite scolaire, les premiers pour donner à l'apprentissage des bases, arrêtées d'un commun accord, les seconds pour tenter de fixer des niveaux de réussite scolaire acceptés par tous. C'est là un bon début.

Le succès est toutefois loin d'être assuré. Le plus gros de l'effort incombe aux écoles et aux enseignants. Il leur est demandé d'accepter des modalités d'apprentissage tout à fait différentes. Au lieu d'obtenir des résultats divers dans des délais donnés et selon des méthodes et une organisation arrêtées, les élèves doivent maintenant atteindre un certain niveau de réussite comme base de départ, les autres aspects de la scolarité devenant des variables. Il faut que chacun acquière une base de connaissances essentielle pouvant servir de point de départ à l'apprentissage continu qui devient aujourd'hui une exigence universelle. Sur cette base, chacun construira sa vie durant les divers profils éducatifs dont il a besoin. Cela exigera d'autres modes d'organisation des écoles et des programmes scolaires différents. Charles Handy commente comme suit le caractère dysfonctionnel de certaines structures actuelles :

Qui soumettrait des ouvriers à une organisation qui les obligerait à travailler pour dix patrons différents en une semaine, en trois ou quatre équipes distinctes, à ne pas avoir de poste de travail ou de bureau à eux et à bouger constamment ? Quelle organisation sensée interdirait à ses employés de demander de l'aide à leurs collègues, attendrait d'eux qu'ils aient tout en tête, les ferait travailler par tranche de 35 minutes puis les enverrait ailleurs, les regrouperait par équipe de trente ou plus et leur interdirait toute interaction sociale en dehors des pauses officielles ?

Je suis bien obligé de constater que, en règle générale, l'école secondaire ne considère pas vraiment ses élèves comme des travailleurs. Ce ne sont pas non plus des clients, car ils n'ont ni liberté réelle, ni pouvoir d'achat, ni droit de se plaindre ou d'exprimer leur préférence. Les écoles ne font guère d'études de marché parmi leurs élèves. Il me semble que, instinctivement, elles les considèrent comme leurs produits.

Sur le plan de l'organisation, ce n'est pas absurde. Les produits arrivent sous forme de matière première. Celle-ci est traitée par lots, d'ordinaire à des postes de travail différents. Elle est triée et examinée tout comme les élèves. Si 40 % d'entre eux environ sont au-dessous de la moyenne, on y voit essentiellement la preuve que les exigences sont élevées. Malheureusement, le lot inférieur n'est pas renvoyé pour être retraité, il est rejeté à l'extérieur et doit se débrouiller seul dans le monde du travail (Handy, 1995a).

Quels scénarios pourrait-on envisager pour que l'école permette à tous les élèves d'atteindre un niveau de réussite plus élevé ?

L'internationalisation exige ensuite qu'on tienne compte non seulement du travail productif, mais aussi de ses implications sociales plus générales. Cette tâche a déjà été évoquée dans les observations de Reich citées précédemment — « résister aux forces centrifuges ». Nous voyons déjà se manifester de manière frappante le besoin de cohésion et d'harmonie, tant dans la société mondiale que dans les sociétés nationales. Ne considérer que la productivité individuelle, c'est méconnaître ce besoin de la société.

Dans un discours prononcé aux États-Unis d'Amérique à l'occasion de la fête nationale (« Independence Day »), Václav Havel, le poète devenu président de la Tchécoslovaquie, a souligné que la société actuelle était en transition :

De nos jours, bien des indices laissent à penser que nous nous trouvons dans une période de transition : il semble que quelque chose soit en passe de disparaître et qu'autre chose soit en train de naître dans la douleur. C'est comme si quelque chose s'écroulait, se défaisait et s'épuisait, tandis qu'autre chose, qu'on ne distingue pas encore, sortait des décombres.

Dans la Déclaration d'indépendance, il est dit que le Créateur a donné à l'homme le droit à la liberté. Il semble que l'homme ne puisse réaliser cette liberté que s'il n'oublie pas celui dont il la tient (Havel, 1994).

De nombreux pays, notamment dans la région Asie et Pacifique, réexaminent actuellement le concept de citoyenneté, y voyant une possible réponse aux incertitudes que connaissent bien des sociétés.

Dans le rapport qu'il a récemment soumis au Gouvernement australien, le Civics Expert Group a relevé que les Australiens, en particulier les jeunes, connaissaient mal la Constitution nationale, le système et les processus politiques du pays, ainsi que les devoirs qu'impliquait la qualité de citoyen. D'autres enquêtes (voir Eckersley, 1993) ont mis en lumière un problème plus profond : « la déception, le mécontentement et la désaffection croissante » de nombreux Australiens, jeunes et vieux, vis-à-vis du système politique.

Le Civics Expert Group a recommandé au gouvernement de faire de la formation du citoyen une priorité nationale essentielle, à tous les niveaux : dans les écoles, les communautés, les universités et les établissements d'éducation permanente.

Cette mesure est utile et opportune. Il faut l'appuyer, parce que la citoyenneté fait partie d'un engagement plus vaste, du sentiment d'appartenance à une communauté mondiale.

La formation du citoyen va bien au-delà du civisme et de la compréhension de ce qu'il représente, de l'acquisition de connaissances et d'aptitudes politiques. Fondamentalement, elle exige un attachement à une identité plus vaste que le moi, à une

communauté plus large qui comprend, bien sûr, tous ceux que nous connaissons, mais aussi la nation et la société mondiale.

L'internationalisation exige enfin, et ce n'est pas moins important que le travail et la citoyenneté, l'épanouissement des individus que sont les êtres humains. Si certaines sociétés occidentales peuvent être critiquées à juste titre pour avoir ces derniers temps privilégié les droits de l'individu par rapport à ses responsabilités sociales, il ne faudrait pas que le pendule aille trop loin dans l'autre direction. Heureusement, il n'y a pas nécessairement conflit. Le travail exige des personnes créatrices, talentueuses et coopératives. Une société démocratique juste et humaine a besoin d'une véritable participation individuelle. Comme on l'a laissé entendre précédemment, l'organisation de l'économie, les structures de la société et les modes de vie individuels peuvent être transformés pour que le conflit fasse place à l'harmonie. Il faut pour cela délibérément encourager, dans la famille ou à l'école, par le truchement des tout premiers systèmes éducatifs, un individualisme attaché à l'épanouissement de la personne comme à l'insertion dans la communauté.

Voici comment John Gardner, ce grand serviteur de l'État au sens noble du terme, décrit l'attachement que chacun devrait avoir pour une société meilleure :

Je sais qu'il y a en chacun d'entre vous une flamme qui ne s'éteindra pas. Je sais qu'elle baisse parfois et qu'il lui arrive même de vaciller sous l'effet de la lassitude et de la défaite, mais je sais qu'elle renaît.

Je sais que chacun d'entre vous a en lui plus de pouvoir de faire le bien qu'il n'en a jamais utilisé, plus de loyauté et de force qu'on ne lui en a jamais demandé, et plus à offrir qu'il a jamais donné (Gardner, 1984).

C'est précisément là, dans cette expression profonde de la réalité de la personne, que nous trouvons une qualité qu'aucune législation ne pourra imposer, qu'aucun système ne pourra planifier. Ce ne peut être que le produit d'une communauté authentique, comme la famille ou l'école, où l'individu est à la fois apprécié à sa juste valeur et considéré comme responsable d'autrui.

L'internationalisation nous ouvre des horizons plus vastes puisqu'elle nous amène à relever trois grands défis : édifier une société productive, renforcer en elle le sentiment de l'objectif et de l'intérêt communs, et en faire le lieu et le terreau de l'épanouissement individuel. Pour atteindre ces buts, il faut des écoles capables d'axer leur action sur les processus d'apprentissage de deux façons distinctes : en construisant une base commune et en éveillant ce souci personnel du développement continu, qui est au cœur même de l'éducation. L'échec coûtera cher. Le succès ne sera pas retentissant, mais il sera durable et important. Nous concluons donc avec Handy :

À bien des égards, le monde doit être réinventé. La créativité naît du chaos ; ce que nous faisons, pourquoi et à quel moment, tous ces paramètres peuvent être modifiés et améliorés [...]. Le changement découle d'initiatives modestes qui réussissent, d'initiatives qui, une fois lancées, deviennent la mode. Nous n'avons pas le temps d'attendre que de grands hommes nous donnent de grandes raisons. L'histoire nous a montré qu'ils ne sont pas si nombreux. À nous d'allumer nos petits feux dans l'obscurité (Handy, 1995b).

Références

- Eckersley, R. 1993. « The West's deepening cultural crisis » [La crise culturelle croissante de l'Occident]. *The futurist* (Bethesda, Maryland), décembre.
- Gardner, J. 1984. « Engagement of values in public life » [L'engagement des valeurs dans la vie publique]. *Harvard divinity bulletin* (Cambridge, Massachusetts), octobre-novembre.
- Handy, C. 1995a. *The age of unreason* [L'âge de la déraison]. Londres, Arrow Books.
- . 1995b. *The empty raincoat* [Le pardessus vide]. Londres, Arrow Books.
- Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers : changing times* [Autres maîtres : autre temps]. New York, MacMillan.
- Havel, V. 1994. *Post-modernism : the search for universal laws* [Le postmodernisme : la recherche de lois universelles]. (Discours prononcé à l'occasion de la remise de la médaille de la liberté, Philadelphie, Pennsylvanie.)
- Mackay, H. 1993. *Re-inventing Australia* [Réinvente l'Australie]. Sydney, Angus et Robertson.
- Reich, R. 1992. *The wealth of nations* [La richesse des nations]. New York, Vintage Books.
- Resnick, L. B. ; Wirt, J. G. 1995. *Linking school and work : roles for standards and assessment* [Associer école et travail : rôles pour les critères et l'évaluation]. San Francisco, Jossey-Bass.

DOSSIER

MONDIALISATION
ÉCONOMIQUE
ET POLITIQUES
DE L'ÉDUCATION

INTRODUCTION

AU DOSSIER

Michel Carton et Sobhi Tawil

La globalisation est à la mode : pas un jour ne se passe sans que médias, revues scientifiques, hommes politiques, chefs d'entreprise et d'État ne nous fassent part de leurs espoirs et de leurs angoisses face à un phénomène que l'on présente comme inéluctable, si ce n'est même naturel ! Les excellents articles de Luis Ratinoff, sur la culture de la mondialisation¹, et d'Ernesto Ottone, sur la modernité et la citoyenneté dans la perspective de ladite mondialisation², publiés récemment dans cette même revue, ont déjà largement ouvert le débat en relation avec les questions touchant l'éducation. Pendant ce temps, les écoles continuent pourtant à enseigner les matières de programmes de plus en plus complexes, les centres de formation professionnelle délivrent des attestations de niveaux de qualifications, l'éducation des adultes tente de combler les déficits en formation de populations non intégrées ou exclues des systèmes d'éducation et de production. La table ronde organisée par le Réseau d'études et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation (NORRAG)³, à l'occasion de la Conférence internationale de l'éducation qui s'est tenue à Genève en septembre 1994⁴, et dont ce dossier de *Perspectives* se fait en partie l'écho des débats qui s'y sont tenus, a permis de poser les jalons de la réflexion théorique et stratégique que les différents acteurs concernés par l'avenir des systèmes d'éducation

Langue originale : français

Michel Carton (Suisse)

Docteur en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, professeur associé et directeur adjoint à l'Institut universitaire d'études du développement, coordonne le réseau NORRAG depuis 1992. Ses domaines de recherche et d'enseignement sont principalement les politiques de l'éducation et de la formation, la gestion de la formation professionnelle et l'articulation entre éducation formelle et éducation informelle. Ses domaines d'intérêt géographique comprennent l'Afrique de l'Ouest et l'Afrique centrale, le Liban, l'Indonésie, le Viet Nam et le Laos.

Sobhi Tawil (Suisse)

Chargé de programme pour la coordination de NORRAG. Ses recherches portent sur les stratégies familiales en éducation au Maroc, qu'il effectue dans le cadre du programme doctoral à l'Institut universitaire d'études du développement, à Genève.

et de formation doivent rapidement approfondir pour relever les défis posés par la mondialisation.

Le récent rapport à l'UNESCO de la Commission internationale pour le XXI^e siècle, *L'éducation : un trésor est caché dedans*⁵, a posé le cadre de cette réflexion, dont certains éléments sont repris ou développés dans les contributions rassemblées ici. D'autres axes de réflexion méritent cependant d'être abordés si l'on veut sortir des carcans idéologiques qui ont peut-être aujourd'hui trop tendance à nous présenter la mondialisation, économique en particulier, comme l'enfer ou comme le paradis, et à enfermer l'approche des systèmes d'éducation dans cette même vision binaire.

Les phénomènes de mondialisation ne sont pas nouveaux : les religions instituées sous forme d'églises ont largement précédé l'apparition des sociétés transnationales et se référaient — au moins pour certaines — à des visions universelles ; les premières universités, sur différents continents, ont attiré étudiants et professeurs d'horizons géoculturels très variés ; la peste noire s'est répandue dans le monde tout aussi bien que le SIDA ; des zones économiques régionales, non européennes, se trouvaient en interaction dès les années 1250-1350, bien avant la naissance du capitalisme européen ; les mouvements de populations hors de leurs frontières nationales respectives ont affecté des parties bien plus importantes de la population mondiale au XIX^e siècle qu'aujourd'hui ; enfin, les périodes de mondialisation que représentait l'émergence d'empires ont souvent été suivies de périodes de replis, jusqu'à des époques encore très récentes.

La mondialisation semble donc être, comme son nom l'indique, un phénomène planétaire que des dizaines de générations de par le monde ont déjà connu et pourrait donc être considérée comme l'un des éléments du patrimoine universel de l'humanité ! Or cela n'est pas complètement exact si l'on analyse les trois qualificatifs « universel », « mondial » et « global » qui, l'un ou l'autre, s'appliquent aux événements évoqués plus haut : si l'universel renvoie bien sûr à un tout, il est plus généralement constitué d'idées et de valeurs ; le mondial, en revanche, concerne directement la Terre et l'on parlera du développement du commerce mondial depuis le XVI^e siècle ; le global, enfin, ne suggère que l'idée de totalité, *quel qu'en soit le domaine d'application* — l'économie ou l'écologie.

« Universel », « mondial » et « global » renvoient ainsi à trois types d'institutions qui ont marqué et marquent encore simultanément, selon des pondérations variables, et selon le lieu et la période, la vie de nos sociétés : Église, État, société commerciale. Les Églises se sont souvent présentées comme porteuses de messages universels et les États ont depuis longtemps développé leurs relations commerciales dans un contexte international. Associer aujourd'hui « global » (l'idée de totalité) et société commerciale⁶ aide à identifier la tendance dans laquelle s'insèrent de nos jours de nombreuses entreprises : gagner des guerres économiques sans cesse renouvelées sur des marchés à investir ou à créer, et cela en toute ignorance de valeurs posées comme universelles et de modes de régulation politique et sociale acceptés jusqu'à maintenant par de nombreux États du monde. Le marché serait, comme l'écosystème, un concept global, et il serait alors tentant de raisonner de manière linéaire en considérant la chute des valeurs, des idéologies, des politiques et des cultures comme inéluctable.

La réalité est autre, encore qu'ambiguë. La mondialisation est portée par des acteurs,

économiques principalement, qui ne traduisent aucun projet nouveau ou mobilisateur — ce que faisaient autrefois Églises et États à travers religions, nations et éducation. La tentation est alors forte, comme le soulignent dans ce dossier différents auteurs, de remettre à l'ordre du jour des projets se référant à des perspectives idéologiques et culturelles aujourd'hui perçues comme instrument de défense face au non-projet d'une mondialisation qui fait fi des valeurs et qui n'est rien d'autre qu'une « globalisation ». Ces instruments sont mobilisateurs car porteurs, jadis et encore de nos jours, d'éléments constitutifs (ou constituants) d'identité : ethnie, culture, croyance, langue, classe, espace, histoire, famille, etc. Cela s'explique dans la mesure où le besoin de sécurité individuelle et collective, auquel répond la quête d'identité, est aujourd'hui mis à mal par la « globalisation » : c'est parce que les règles, les contraintes, les normes mises en place par les États sont devenues à la fois trop chères et contre-productives, en termes d'innovation et de créativité découlant de la prise de risques, que les différentes composantes de la vie des individus et des sociétés doivent être rendues mobiles et flexibles en permanence. Ce n'est qu'en se transformant en entrepreneur prenant plus ou moins de risques que chacun pourra trouver sa place, toujours incertaine, dans la société. L'insécurité qu'analyse Ratinoff devient alors la seule valeur universelle.

Les systèmes d'éducation se trouvent ainsi face à un défi fondamental découlant de l'absence de projet du mouvement de « globalisation » : doivent-ils appuyer les mouvements, souvent utopiques, de retour à des ancrages identitaires en apparence sécurisants (car fondés sur des transpositions ne résistant pas aux données du présent) ? ou leur faut-il aider les individus à tous devenir de bons entrepreneurs, seuls responsables de leur développement et de leur sécurité ? Une multitude de scénarios intermédiaires est bien sûr envisageable, mais ils doivent tenir compte de tendances lourdes que la « globalisation » — phénomène ne datant pourtant que de quinze années au plus dans sa forme actuelle — rend aujourd'hui incontournables :

- Les États-nations ne sont plus aujourd'hui, pour la plupart, en mesure d'influer de manière forte sur les politiques économiques (finances, budgets, droits de douane...) et donc, par ricochet, sur les politiques de l'éducation. C'est pourquoi les États-régions sont souvent présentés comme la seule manière de réintroduire un acteur politique indispensable au fonctionnement des marchés eux-mêmes.
- Les sociétés civiles ont non seulement subi les conséquences du mouvement de « globalisation » économique (en termes d'emploi, de revenu, de sécurité...), mais aussi développé des pratiques et des réponses (dont les limites sont en voie d'être atteintes, spécialement dans les familles) qui ne peuvent plus être ignorées, en particulier en matière d'éducation. Le risque est cependant de voir se mettre en place des systèmes d'éducation corporatistes reflétant et renforçant les inégalités sociales et économiques ; mais la richesse des réponses est en même temps porteuse de solutions peut-être intéressantes.
- Le concept de travail, dont les systèmes d'éducation ont largement reproduit les caractéristiques, en termes d'organisation taylorienne des savoirs par discipline, par exemple, a subi une évolution radicale qui fait de l'emploi stable l'exception (un privilège ?). Mobilité, flexibilité, adaptabilité, polyvalence sont aujourd'hui les maîtres mots : cela veut dire que les savoirs généraux, transversaux sont aussi importants que les savoirs spécifiques, que la notion de compétences portées par chaque individu est aussi impor-

tante que celle de qualifications transmises et validées par une institution, et que la formation permanente revient à l'ordre du jour.

- La multiplication des acteurs, des moments, des espaces et des processus d'éducation et de formation, découlant du point précédent, rend moins visibles et stables les frontières entre les mondes de l'éducation et de la production : le développement des ressources humaines articulant travail, production et formation traduit d'ailleurs cette évolution.
- Simultanément à ces tendances, la « globalisation » entraîne son cortège d'exclusion, de développement des inégalités économiques et éducatives, d'exacerbation de conflits entre groupes affirmant des identités contradictoires, de sociétés ou d'États en destruction, de disparition des sentiments de solidarité universelle, que la culture mondiale était supposé renforcer dans notre village planétaire, du développement de technologies de l'information et de la communication, dont certains prétendent qu'elles rendent inutiles et même dangereuses toutes les institutions éducatives... L'éducation est donc interpellée pour non seulement tenter de proposer des projets et des valeurs — la paix, la solidarité — que la « globalisation » contribue à faire disparaître, mais aussi pour contribuer, à court terme, à la solution de problèmes immédiats auxquels il est urgent de répondre.

* * *

Les riches contributions rassemblées dans ce dossier éclairent bien la multitude de questions que pose la mondialisation aux systèmes d'éducation. *Christian Comeliau* ouvre le débat en situant les défis posés par la « globalisation » à la recherche d'un véritable développement librement choisi par des individus, des groupes et des sociétés, en insistant sur la nécessité de se donner les moyens de maîtriser l'expansion du système spécifique que représente la mondialisation. Les implications de cette tâche, à la fois intellectuelles et politiques, se traduisent par un besoin urgent de construction collective d'un cadre théorique et conceptuel permettant d'appréhender les enjeux réels que pose la mondialisation de l'économie au devenir de tous les hommes.

Wadi D. Haddad, quant à lui, relève les exigences nouvelles que les innovations technologiques et les changements de procédés de production issus de la mondialisation économique imposent aux États, obligés de repenser leurs moyens d'acquérir, de transmettre et d'appliquer des savoirs. En effet, les États ne peuvent jouir des avantages qu'offre cette mondialisation que dans la mesure où ils réussissent à mettre en place des stratégies de formation différencielles, en fonction de leurs situations spécifiques, impliquant à la fois un renforcement de l'enseignement général (primaire et secondaire), un encouragement de la formation professionnelle en entreprise et un accroissement des capacités technologiques endogènes produites au niveau tertiaire.

Suite aux défis posés à l'éducation par la « globalisation », *Noel F. McGinn*, partant du constat des changements économiques et politiques profonds associés à la mondialisation de l'économie, tente de mesurer l'impact de cette dernière sur l'éducation. En examinant la décentralisation comme politique de réforme associée à la mondialisation, il soutient qu'il y a eu très peu de changements significatifs dans le contenu et le mode d'opération des systèmes d'éducation.

C'est peut-être au niveau des sociétés transnationales, acteurs centraux de la mondialisation de l'économie, qu'il faut rechercher l'impact sur l'éducation et la formation. Dans son article sur les sociétés transnationales et le développement des ressources humaines, *Padma Mallampally* examine la contribution à des niveaux multiples de ces entreprises à la formation du capital humain dans les pays du Sud et les implications quant aux politiques de formation conjointes entre les secteurs public et privé.

La seconde section présente des perspectives régionales en éclairant les défis posés par la mondialisation de l'économie à l'éducation en Afrique, en Asie, en Amérique latine et dans l'espace méditerranéen.

Mamadou Ndoye définit le défi que veulent relever les systèmes d'éducation africains comme étant la nécessité pour ces derniers d'agir en « instruments de mobilisation et d'éclosion du génie culturel des populations ». Seule la promotion de l'identité culturelle par l'introduction des langues nationales dans les programmes de formation et dans le cadre de politiques véritablement participatives peut assurer l'édification nécessaire des bases d'épanouissement endogènes permettant aux pays africains de contribuer à la construction collective d'un système mondial. Une telle approche permettrait de formuler des réponses adéquates quant aux obstacles que rencontrent les politiques de l'éducation en Afrique dans le contexte actuel de « globalisation » de l'économie et qui résultent trop souvent en une vision restreinte des finalités sociales, culturelles et humaines de l'enseignement, la dépossession progressive des responsabilités de l'État et la marginalisation de l'Afrique suite à l'accentuation de la mise en place d'une société mondiale binaire.

L'ajustement structurel constitue une composante importante des politiques d'intégration des économies nationales dans un marché mondial « global ». C'est précisément l'impact des programmes d'ajustement structurel adoptés par un certain nombre de pays d'Asie sur le développement de l'éducation que *Jandhyala Tilak* propose d'analyser. En ayant recours à une série d'indicateurs permettant d'appréhender l'évolution des structures de financement, de production, et de qualité, sa lecture comparée de pays « ajustés » et « non ajustés » réussit à dégager une tendance générale à la baisse qui peut être associée à l'ajustement, bien que les effets de celui-ci varient considérablement d'un cas à l'autre.

Dans un contexte international qui connaît l'hégémonie d'un modèle mondial de développement, il est fort intéressant de se pencher sur des modèles endogènes novateurs d'éducation ou de formation. C'est précisément ce que fait *Claudio de Moura Castro* qui traite du modèle original de formation professionnelle en Amérique latine, exception notable de création endogène dans une région où la réflexion sur l'éducation reste très polarisée entre influences européennes et américaines. Bien qu'il y ait peu d'exemples d'échanges Sud-Sud au niveau de l'éducation en Amérique latine, le modèle de base du SENAI constitue un exemple riche d'enseignements.

Enfin, *Tarek Mitri* propose des réflexions quant au rôle de l'éducation, au sens large, comme support et outil du dialogue euro-arabe et islamo-chrétien, dans l'espace méditerranéen, face au paradoxe de la mondialisation, qui, tout en produisant homogénéisation et uniformisation, tend à exacerber le besoin d'affirmer les particularismes culturels. Ce dialogue, lieu d'épanouissement d'un projet de civilisation authentiquement pluraliste,

exige que nous repensions à la fois le progrès et donc les finalités que nous assignons à l'action humaine, ainsi que notre rapport au passé.

Notes

1. L. Ratnoff, « Insécurité mondiale et éducation : la culture de la mondialisation », *Perspectives* (Paris, UNESCO-BIE), vol. XXV, n° 2, 1995, p. 159-191.
2. E. Ottone, « Mondialisation et rénovation de l'éducation », *Perspectives* (Paris, UNESCO-BIE), vol. XXVI, n° 2, 1996, p. 243-252.
3. Le Réseau d'études et de recherche sur les politiques d'éducation et de formation (Northern Research Review and Advisory Group — NORRAG) rassemble des personnes travaillant dans les universités, les centres de recherche, les agences du développement et les organisations non gouvernementales, et décidées à améliorer les interactions entre la recherche, les politiques et la pratique du « Nord » afin d'aider l'éducation et la formation dans le « Sud ». Les objectifs et les stratégies de NORRAG sont les suivants :
 - a) La collecte, l'analyse critique et la synthèse de la recherche sur les politiques et les stratégies du Nord concernant l'éducation et la formation dans le Sud.
 - b) La conduite de la recherche appliquée, effectuée en collaboration, et relative aux politiques d'éducation et de formation.
 - c) La dissémination de l'information dans le Nord comme dans le Sud.
 - d) Le plaidoyer en faveur des politiques d'éducation et de formation auprès des gouvernements, des organisations non gouvernementales et d'autres organisations du Nord.
 - e) L'apport de services conseils aux gouvernements, aux organisations non gouvernementales et aux organisations du Nord.
 - f) La coopération avec d'autres réseaux afin de partager l'information, réaliser ensemble des programmes, joindre les efforts pour plaider certaines causes et renforcer les réseaux du Research Review and Advisory Group (RRAG).

NORRAG a démarré en 1986, mais plusieurs de ses membres avaient déjà participé au premier RRAG, financé par le Centre de recherche pour le développement international (Canada) à partir de 1977. Aujourd'hui, il est financé par l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (ASCID), la Swiss Development Co-operation, et par ses propres membres.
4. Tenue à l'occasion de la quarante-quatrième session de la Conférence internationale de l'éducation, Genève, 3-8 octobre 1994.
5. J. Delors *et al.* *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO, 1996. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation au XXI^e siècle.
6. Les sociétés commerciales peuvent être considérées comme un mode d'organisation d'acteurs défendant leurs intérêts spécifiques tout à fait indépendamment d'autres catégories d'acteurs.

PREMIÈRE PARTIE

VUE D'ENSEMBLE DES QUESTIONS

VUE D'ENSEMBLE DES QUESTIONS

LES DÉFIS DE LA MONDIALISATION

Christian Comeliau

Les échanges internationaux existent depuis des siècles, et la prise de conscience des limites de la planète ne date pas d'aujourd'hui. Cependant, la mondialisation — que j'assimilerai ici à l'anglais « globalization », car le vocabulaire n'est guère fixé en la matière — constitue bien un défi nouveau en cette fin de siècle, et il importe de se demander pourquoi. Dans la brève réflexion que je propose ci-dessous, j'essaierai d'abord de montrer en quoi le phénomène est nouveau ; j'en évoquerai ensuite certaines conséquences sur les perspectives de développement dans le monde ; je proposerai enfin quelques conclusions quant aux exigences de formation et de réflexion collectives qu'il entraîne.

Les dimensions multiples de la mondialisation

Ce qui est nouveau dans le phénomène de mondialisation, ou de « globalization », ce n'est pas l'existence des échanges internationaux, c'est d'abord leur formidable *accélération*. Les économistes tentent de mesurer cette accélération en comparant (fût-ce en termes approximatifs) les taux de croissance de la production mondiale et ceux des échanges commerciaux et financiers : les seconds sont presque constamment supérieurs aux premiers depuis près de deux siècles — ce qui indique une montée progressive de l'interdépendance entre les économies nationales —, mais cette différence s'est considérablement accrue depuis la seconde guerre mondiale et dans les décennies récentes. Ces échanges se réalisent principalement entre les pays les plus industrialisés et les plus puissants de la planète (l'Amérique

Langue originale : français

Christian Comeliau (France)

Économiste. Ancien chargé de cours à l'Université nationale du Zaïre. Économiste auprès de la Banque mondiale (Washington), de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, Paris). Il est actuellement professeur à l'Institut universitaire d'études du développement (Genève). On lui doit de nombreux articles et ouvrages sur la planification des politiques du développement, la coopération pour le développement, l'économie internationale et les relations Nord-Sud.

du Nord, l'Europe occidentale, le Japon), mais ils s'étendent de plus en plus à de nouvelles régions du monde, notamment à l'Asie de l'Est et à l'Amérique latine. On peut ainsi parler de l'insertion d'un nombre croissant de pays et de régions dans un *système mondial* fondé sur l'intensification des échanges économiques.

Cette intensification des échanges de marchandises, de services, de capitaux et de technologie est telle qu'elle entraîne de profonds changements dans la répartition des *pouvoirs de décision* au sein de l'économie mondiale, d'autant plus qu'elle s'opère dans un contexte idéologique de libéralisation, de déréglementation et de privatisation. Certains acteurs y acquièrent une influence prépondérante. C'est le cas des compagnies ou des banques multinationales, et aussi de certaines organisations internationales, au premier rang desquels apparaissent les institutions de Bretton Woods (Banque mondiale et Fonds monétaire international), ainsi que l'Organisation mondiale du commerce. Le rôle des acteurs nationaux, et en particulier celui des États, s'en trouve évidemment transformé : au sein des nouveaux rapports de pouvoir, les économies nationales sont forcées de « s'ajuster » aux nouvelles exigences de l'économie mondiale, notamment en termes de spécialisations productives, de compétitivité et d'équilibres macro-économiques.

Cependant, le système mondial qui se renforce ainsi n'est pas seulement formé d'échanges économiques. Pour en apprécier les défis à leur juste mesure, l'on peut considérer que, réseau d'échanges et de pouvoirs, le système mondial tend à diffuser ce que l'on peut appeler un *modèle de développement*. Celui-ci est fait d'habitudes de consommation et de formes de production ; de modes de vie, d'institutions et de critères de réussite sociale ; d'idéologies, de références culturelles, ou encore de modes d'organisation politique. Les rapports de pouvoir assurent une véritable domination de ce modèle de développement sur tous les autres : en ce sens, c'est véritablement une forme homogénéisante de société et de civilisation que tend à répandre ce système mondial « globalisé », même s'il est clair que les groupes sociaux et les sociétés y répondent, dans chaque situation, par des réactions qui leur sont propres.

Les perspectives de développement dans le cadre de la mondialisation

Au total, on voit que la mondialisation est dominée par des motivations économiques, mais que son impact s'étend bien au-delà de l'économie, qu'elle transforme les hommes, les États, les sociétés, les cultures, les civilisations. Il n'est donc plus permis de parler de développement dans quelque région que ce soit, sans tenir compte des risques et des chances que cette mondialisation comporte.

Mais il faut aller plus loin. On connaît les ambiguïtés qui s'attachent à la notion de développement et aux objectifs diversifiés qu'elle comporte : elle recouvre, pêle-mêle, l'élargissement des possibilités d'épanouissement individuel, la satisfaction des besoins essentiels, l'industrialisation, la puissance militaire et politique, l'autonomie des collectivités, ou encore la réduction des inégalités sociales et l'élimination des formes d'exploitation inacceptables. Le système mondial est aujourd'hui devenu si puissant et si contraignant qu'il apporte, en somme, sa propre réponse à l'ambiguïté de cette notion : c'est le modèle de développement dominant qui vient d'être évoqué.

On débouche ainsi sur une affirmation idéologique, mais aussi tautologique : *le système mondial est, dit-on, nécessaire au développement, puisque le développement, c'est précisément ce qu'apporte le système mondial*. C'est sa promesse principale, mais c'est aussi, en pratique, ce qui résulte de son fonctionnement : le progrès technique, la croissance des quantités de marchandises, la consommation, le profit, l'accumulation, et aussi le salariat, l'urbanisation, la revendication démocratique et égalitaire. Bien sûr, ce fonctionnement comporte aussi des résultats négatifs : l'accroissement des inégalités, la marginalisation, l'exclusion et même l'aggravation de la misère pour des centaines de millions de personnes ; l'encombrement, la pollution, la destruction irréversible de certains équilibres écologiques. Mais ces résultats négatifs sont considérés comme des sortes de coûts incompressibles ; malgré le prestige du calcul économique, ces coûts du système font d'ailleurs rarement l'objet d'une comparaison systématique avec ses avantages. Sans doute parce que les bénéficiaires et les victimes ne sont pas exactement les mêmes personnes...

Là est le véritable défi. Car si l'on refuse d'admettre sans discernement la totalité des effets positifs et négatifs d'un système anonyme et tentaculaire contre lequel personne ne pourrait rien, si l'on veut donner au mot « développement » le sens d'un épanouissement librement choisi des individus et des groupes, si l'on prétend promouvoir un « développement social » qui ne soit pas seulement une compensation dérisoire aux abus de la machine économique, mais un développement de la société dans toutes ses composantes, alors *il est urgent de se donner les moyens nécessaires pour maîtriser l'expansion de ce système mondial et de cette « globalization »*.

Cette exigence de maîtrise comporte notamment les éléments suivants :

- a) Une meilleure identification des multiples dimensions et implications concrètes de la « globalization », afin d'être mieux en mesure de refuser les diktats prétendument incontournables de ses exigences économiques, en particulier celles de la rentabilité et de la compétitivité considérées comme critères uniques de décision. Il convient au contraire d'affirmer la relativité de ces critères, de prendre en compte les *exigences de réglementation politique de la mondialisation*, et d'en faire l'objet d'un véritable débat entre citoyens de la société mondiale en formation.
- b) Une recherche, dans ce cadre, des composantes d'un développement *pluraliste*. Pluraliste dans deux sens au moins. D'abord en refusant les tendances homogénéisantes et en respectant davantage la *diversité des cultures* locales : ce qui implique, notamment, de ne pas faire du libre-échange la règle absolue et unique des échanges internationaux, et de prévoir diverses formes de protection des intérêts les plus défavorisés. Mais le pluralisme signifie aussi la reconnaissance de la *diversité des objectifs* et des composantes du développement : dans ce sens, aucune raison de principe ne permet d'accorder une importance systématiquement plus grande à la maximalisation du profit ou de la croissance qu'à l'autonomie collective ou à la réduction des inégalités sociales ; le choix de ces divers objectifs relève non de la raison technique, mais d'un jugement de valeur, et donc d'un choix politique. Cependant, ce pluralisme est fortement contredit par la pensée et la pratique dominantes des milieux internationaux, ce qui montre encore une fois le parti pris systématique de ces dernières en faveur de certains groupes d'intérêts.
- c) L'élaboration des *instruments conceptuels et politiques* qui peuvent permettre un tel

élargissement de la conception du développement. Or, c'est précisément là que réside le véritable *danger de l'« ékonomisme »* : les arguments étroitement économiques — je dirais même : les arguments marchands — sont élevés au rang d'impératifs catégoriques et décrétés comme tels indiscutables, toutes les autres considérations leur étant supposées subordonnées. D'où la mode — quelque peu suspecte, même si l'on ne met pas en cause la sincérité des intentions de ceux qui la préconisent — des recommandations politiques du genre « dimension sociale des politiques d'ajustement » et, plus largement, du « développement social ». Contre cette mode, il faut affirmer avec force qu'il n'y aura jamais de développement social digne de ce nom si l'on maintient la dichotomie actuellement admise entre l'économique et le social, l'économique étant réputé inattaquable jusque dans ses abus et le social étant seulement chargé de compenser des dégâts jugés inévitables. Or, nul ne détient aujourd'hui le secret d'une synthèse nouvelle pour cette approche. D'où l'importance d'un effort de recherche sur ces questions apparemment élémentaires.

- d) Il est encore une autre dimension que ce travail conceptuel et politique devra résolument aborder : c'est la réinsertion du processus de développement dans la perspective qui devrait toujours être la sienne, celle de la *longue durée*. L'observation du processus de développement actuel dans le cadre de la mondialisation conduit à un rappel brutal de cette exigence. La production augmente rapidement depuis deux siècles et les échanges encore plus vite, soit ; mais jamais les hommes n'ont consommé dans une période aussi courte une telle proportion de leur capital de ressources naturelles, au profit d'un aussi petit nombre d'entre eux. Le domaine de l'activité des hommes sur la Terre s'étend sans cesse ; mais les dimensions de la planète demeurent constantes, et le développement devient une course absurde à la mort s'il est assimilé à la croissance indéfinie des quantités produites.

S'il est aujourd'hui un enseignement majeur à dégager de la rencontre entre la modernisation industrialisée et la mondialisation tellement célébrée, c'est donc bien l'impossibilité radicale de la poursuite à longue échéance d'un tel processus : *le développement dans le prolongement de la révolution industrielle à l'occidentale n'est tout simplement pas généralisable, et il est grand temps de s'en apercevoir*. Mais les détenteurs du pouvoir dans ce système font mine de l'ignorer et n'entendent pas proposer une conception différente du développement ; ils pratiquent une sorte de politique de l'autruche, et tous leurs efforts vont dans le sens de cette généralisation, qu'il s'agisse des stratégies des sociétés multinationales, de celles des gouvernements obsédés par la « pensée unique » ou, *a fortiori*, de celles des organisations internationales. La simple extrapolation des tendances présentes annonce de multiples formes de blocage ; mais ces exercices d'extrapolation ne font désormais plus partie de la sagesse reçue, dans une société qui a appris à ne raisonner qu'à très court terme, au point d'ignorer le monde qu'elle laissera à ses enfants.

Mondialisation et éducation : des perspectives nouvelles ?

Je souhaite d'abord me référer à l'analyse générale de la « culture de la mondialisation » et de ses rapports avec l'éducation, qui a été récemment proposée par Luis Ratinoff. Sans

prétendre rappeler ici les principaux traits d'une interprétation particulièrement riche et complexe (même si, à mon sens, elle n'est pas toujours parfaitement claire), je voudrais évoquer deux de ses apports les plus remarquables.

Le premier est son insistance sur le bouleversement en profondeur de la société qui caractérise cette époque, et sur le désordre global qui en résulte ; il l'évoque de manière saisissante en constatant, en somme, que tout peut encore arriver². D'où les difficultés d'identité des individus et des groupes, et plus encore celles de l'improbable insertion sociale dans un contexte d'insécurité, d'individualisme, et de montée de la pauvreté. Le second est celui de la possibilité même de l'éducation (l'« éducatibilité ») dans un tel contexte d'incertitude et de prédominance du court terme, alors que « l'éducation est toujours un projet à long terme »³. Les deux arguments se conjuguent pour faire des relations entre la mondialisation et les perspectives de l'éducation l'un des problèmes les plus difficiles qui soient.

Sur le plan pratique, cependant, des torrents d'encre ont coulé à propos des impératifs nouveaux de l'éducation dans le contexte de la mondialisation : il faut savoir gérer et calculer, il faut développer les connaissances techniques de pointe, il faut apprendre la « flexibilité », il faut connaître les langues étrangères et s'ouvrir au dialogue « interculturel », il faut..., il faut...

Je ne suis guère compétent en matière de programmes d'éducation et de formation, et je ne chercherai pas à allonger cette liste d'impératifs. Je me demande seulement si l'ensemble de cette réflexion n'est pas mal posé, et s'il ne convient pas de la reprendre dans une perspective très différente. Certes, les exigences pratiques évoquées ci-dessus ne peuvent être ignorées : elles relèvent du simple bon sens. Mais, quand un véhicule n'a pas de frein, le bon sens ne suffit pas pour le conduire : il faut le réparer, ou en choisir un autre. La mondialisation à laquelle nous assistons n'a pas de frein : on ne peut pas se contenter de recommander aux collectivités humaines de s'y « ajuster », ni d'accepter et de gérer n'importe quelle mondialisation du développement *comme si les choix dont elle résulte étaient définitivement irréversibles*.

Je ne prétends pas davantage ignorer la complexité de ces questions, et réduire les défis du développement en objet d'une aimable conversation de café du commerce. Je n'ignore pas les multiples aspects techniques qui conditionnent n'importe quelle forme de développement, et il sera toujours indispensable de former de bons ingénieurs, de bons techniciens, de bons financiers, de bons spécialistes en de multiples domaines ; mais ces spécialistes ne peuvent pas agir seuls. De même, je ne nie pas le besoin de la réflexion théorique, y compris dans la discipline qui se veut reine en matière de mondialisation, celle de l'économie : au contraire, j'en suis un fervent partisan, et je crois que les problèmes actuels de développement demeureront insolubles si nous ne nous donnons pas un appareil conceptuel et théorique différent pour appréhender ces problèmes. Mais les théoriciens ne peuvent pas non plus agir seuls.

En revanche, je crois que, par-delà ces exigences spécifiques (qui sont difficilement niables), et avant même ces exigences, il est une priorité qui ne peut plus être différée : celle d'une *réflexion plus profonde et plus systématique sur les exigences les plus cruciales de la survie, de l'équilibre et de l'épanouissement des sociétés humaines, dans le contexte de la mondialisation, et sur les marges de manœuvre dont elles disposent*. La réflexion que je

préconise n'est pas la méditation désincarnée d'un anachorète sans lien avec le monde, bien au contraire : c'est l'œuvre collective de groupes sociaux diversifiés, conscients de leurs aspirations, de leurs divergences et de leurs limites. Ce n'est pas davantage celle d'une minorité aristocratique férue d'abstraction et convaincue de sa supériorité intellectuelle : c'est la prise de conscience indispensable, par la collectivité des hommes et par ses responsables politiques, chacun selon ses capacités et avec l'aide des techniciens, des exigences pratiques et concrètes qui conditionnent leur avenir. Un avenir peut-être beaucoup plus rapproché qu'ils ne le soupçonnent.

Ainsi entendue, la réflexion collective souhaitable n'est pas seulement une tâche *intellectuelle* (qu'il s'agisse de philosophie ou de technique), elle est aussi une tâche *politique*. Elle demande donc un apprentissage de la réflexion politique, au sens de la capacité d'une vision mondiale, d'une ouverture à la négociation et aux arbitrages nécessaires, et finalement d'une aptitude à prendre des décisions. On sait que l'obstacle fondamental à l'émergence d'une telle politique est, précisément, l'absence d'une base sociale pour la soutenir lorsque les enjeux ne sont perçus par personne. Ne peut-on dès lors résumer ces exigences de l'éducation nouvelle comme celle de la *prise de conscience collective des enjeux réels du développement à long terme* (bien différents, on l'a vu, de ceux de la croissance), et la *formation progressive aux multiples tâches nécessaires pour y répondre* ?

Tâche complexe, s'il en est, et qui ne s'accommodera pas de réponse simpliste. L'éducation est prioritaire ? Bien entendu. Mais dans le même sens que l'on dit de la mondialisation qu'elle est inévitable : pas n'importe laquelle.

Notes

1. L. Ratnoff, « Insécurité mondiale et éducation : la culture de la mondialisation », *Perspectives*, vol. XXV, n° 2, juin, 1995, p. 159-191.
2. « L'idée qu'il s'agit bien d'une crise s'explique par notre incapacité actuelle de distinguer de nouveaux principes d'organisation derrière la désintégration apparente des institutions et des systèmes de valeurs. Il semble que la configuration future, quelle qu'elle soit, n'est pas encore là, et que la configuration actuelle ne durera peut-être pas jusqu'à ce que la suivante arrive » (*ibid.*, p. 164).
3. *Ibid.*, p. 183.

VUE D'ENSEMBLE DES QUESTIONS

LA MONDIALISATION DE L'ÉCONOMIE ET SES IMPLICATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Wadi D. Haddad

L'environnement mondial et les demandes nouvelles

Le monde est entré dans une période d'importantes transformations économiques, caractérisées par deux évolutions principales : la modification des structures du commerce et de la concurrence, les innovations technologiques.

Ces dernières années, des réformes de politique économique ont été élaborées pour favoriser la libération des échanges et le développement de la concurrence. Avec l'abais-

Langue originale : anglais

Wadi D. Haddad (États-Unis d'Amérique)

Secrétaire adjoint de la Banque mondiale. Conseiller spécial du Directeur général de l'UNESCO pour les questions de développement, représentant de celui-ci auprès des institutions financières de Washington, et auprès de la communauté universitaire et des organismes de développement des États-Unis. Docteur en physique et pédagogie de l'Université du Wisconsin. Après avoir été professeur d'université et directeur de recherche au Liban, M. Haddad est entré à la Banque mondiale en 1976. Il a ensuite exercé les fonctions de conseiller principal du Président du Liban (1982-1984) et a travaillé au Center for Strategic and International Studies de Washington (1984). Il est rentré à nouveau à la Banque mondiale en 1987 et, en 1989, a été nommé secrétaire exécutif de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien). M. Haddad est l'auteur de nombreux livres et articles sur les politiques publiques, le développement des ressources humaines et la science.

sement des barrières douanières, l'interdépendance des nations s'est accrue. Les pays doivent désormais réagir et s'adapter à des chocs et des demandes économiques qui ont leur origine à l'extérieur de leurs frontières. De plus, les producteurs de biens et de services exportables opèrent désormais sur un marché mondial, où la concurrence dépasse les frontières nationales. C'est dans la mesure où les producteurs se montreront capables de faire face à cette concurrence que le bien-être national pourra s'améliorer au sein d'une économie mondiale en mutation. De plus, la soudaineté des changements technologiques et l'ouverture des économies à la concurrence ont un retentissement sur les modes de production. Les pays industrialisés, face à la concurrence des pays en développement, se détournent de la production en grande série pour privilégier les systèmes à rendement élevé. Cette situation nouvelle a eu pour effet de modifier les conditions de la réussite économique. Dans une économie mondiale devenue plus concurrentielle, la compétition entre entreprises, pays ou individus ne peut se situer qu'à deux niveaux : la réduction des salaires ou l'amélioration de la productivité. Pour réussir, il faut donc privilégier désormais des facteurs qui avaient moins d'importance dans les systèmes traditionnels de production de masse : la productivité, la qualité et la flexibilité de la production.

Le passage d'une économie protégée de la concurrence à une économie qui accepte et encourage la compétition a d'importantes répercussions. Premièrement, les entreprises sont obligées de répartir leurs ressources plus efficacement pour augmenter leur productivité. Deuxièmement, les entreprises nationales, obligées d'affronter la concurrence internationale, doivent se hisser à un plus haut degré de développement et de maturité sur les plans de la technologie et de la gestion. Troisièmement, un environnement économique plus concurrentiel est plus sensible aux variations de la demande et plus vulnérable à cet égard, qu'il s'agisse des types de produits ou de la qualité des produits demandés. En conséquence, il devient plus difficile de prédire quels savoir-faire seront requis à l'avenir, et pour combien de temps. Cela implique une main-d'œuvre plus mobile et adaptable, qui soit capable d'acquérir de nouvelles compétences.

La modification des structures d'échanges et de concurrence s'est accompagnée d'innovations spectaculaires en matière de télécommunication, d'informatique et de technologie. À mesure que les technologies et les méthodes de production nouvelles transforment l'économie internationale, l'avenir du développement mondial et la place qu'y occupent les différentes nations dépendent plus que jamais — même par rapport à ce qui se passait il y a une génération — de l'aptitude à acquérir et transmettre des connaissances, et à les appliquer aux situations rencontrées dans le travail et dans la vie quotidienne. Les industries manufacturières et les services à forte valeur ajoutée ne se déplacent plus « naturellement » des pays à revenu élevé vers les pays à faible revenu sur la seule base des coûts de main-d'œuvre. Avec les nouveaux produits comme le matériel électronique grand public et les nouveaux procédés comme les machines-outils à commande numérique ou la conception et la fabrication assistées par ordinateur, l'implantation des industries manufacturières et des services à forte valeur ajoutée dépend de plus en plus de l'aptitude des producteurs à maîtriser la qualité et à gérer des systèmes souples, à base d'information. L'avantage comparé est maintenant fonction de la qualité de la main-d'œuvre et de la gestion, et n'est plus seulement une affaire de bas salaires.

Formation professionnelle et technologie

La conjonction de ces changements économiques et technologiques considérables crée une nouvelle économie mondiale dont les caractéristiques sont la globalité, la vitesse, le rôle moteur du savoir et l'application de règles rigoureuses. Les pays en développement doivent répondre au défi de la compétitivité par une plus grande agilité, la constitution de réseaux et l'acquisition des connaissances nécessaires, et faire en sorte que leur production atteigne les niveaux requis de qualité, de productivité et de flexibilité. À court terme, il est toutefois peu probable que les travailleurs et les producteurs des pays en développement parviennent à s'adapter avec la rapidité voulue aux exigences d'une économie mondiale devenue plus concurrentielle. Ce que ces pays ont à craindre, c'est, d'une part, que les travailleurs qui n'ont pas les compétences nécessaires ni le niveau d'instruction générale requis pour acquérir rapidement de nouvelles compétences ne se voient évincés de leurs emplois et, d'autre part, que les industries et modes de production nouveaux ne se heurtent à une pénurie de travailleurs qualifiés.

Pour réduire le plus possible ces risques, il faut s'efforcer de répondre à la mondialisation de l'économie par la mise en place des éléments suivants :

- un cadre de politiques macro-économiques solide dans des domaines comme l'inflation, les échanges commerciaux, les taux de change, l'investissement, les dépenses et l'épargne des consommateurs et des entreprises, etc. ;
- une main-d'œuvre ayant les bases voulues pour pouvoir améliorer la qualité et le rendement des tâches de mise au point, de fabrication et de maintenance des produits, et qui soit suffisamment adaptable pour pouvoir acquérir les nouvelles compétences qu'exigent les emplois nouveaux ;
- un personnel d'encadrement très qualifié dans les domaines scientifique et technique ainsi qu'en matière de traitement de l'information, dont certains membres maîtrisent des techniques de recherche hautement sophistiquées ; ce personnel devra être capable de comprendre pleinement l'évolution des sciences et techniques dans les domaines matériel, biologique et informatique, et d'assumer la direction de l'évaluation de ces sciences, de ces techniques, et de leur application au niveau local.

Quelles sont les conséquences à en tirer pour l'enseignement et la formation professionnelle ?

RENFORCER L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Une base solide de culture générale est indispensable, notamment en sciences et en mathématiques, pour les raisons suivantes :

- a) Elle fournit les savoirs cognitifs et théoriques requis pour l'exercice de métiers qualifiés qui se complexifient à mesure que les techniques évoluent.
- b) Dans les secteurs modernes de l'industrie manufacturière et des services, il importe que les travailleurs aient des compétences suffisamment larges, non seulement à des fins de productivité immédiate, mais aussi pour être en mesure d'acquérir des savoir-faire nouveaux pendant toute la durée de leur vie professionnelle.

- c) L'enseignement général, en particulier l'enseignement secondaire, favorise le travail indépendant et en améliore la productivité.

ENCOURAGER L'ACQUISITION DES COMPÉTENCES ET LA FORMATION EN ENTREPRISE

Si l'enseignement général fournit les bases et l'adaptabilité requises pour pouvoir acquérir les compétences qu'exigent de nouveaux emplois, il faut aussi mettre en place un système de formation professionnelle pour améliorer la qualité et le rendement des tâches d'élaboration, de fabrication et d'entretien des produits. Une formation en entreprise, sur la base d'une instruction générale solide, est sans doute le meilleur moyen d'améliorer les compétences de la main-d'œuvre. Elle offre les avantages qui suivent :

- a) Les employeurs forment les travailleurs le plus rapidement possible et les placent immédiatement à des postes où leurs compétences sont mises à profit.
- b) Le coût de cette formation est inférieur au coût d'une formation avant emploi.
- c) Les grosses entreprises disposent d'ordinaire de la technologie et de l'expertise nécessaires pour former leur personnel aux techniques traditionnelles comme aux techniques nouvelles. Même les petites entreprises du secteur informel des zones rurales et urbaines sont en mesure de dispenser la formation qu'exigent les emplois et les pratiques de production existants.
- d) Les entreprises, qui opèrent sur le marché, sont tenues de s'adapter rapidement aux exigences des technologies et des procédés nouveaux, ce qui se traduit par un ajustement du contenu de la formation qu'elles offrent.

En dépit de ces avantages, il ne serait pas réaliste de limiter la formation professionnelle au cadre de l'entreprise. L'étendue et la qualité de la formation offerte par les entreprises du secteur privé sont limitées par la nature même de l'économie et par le niveau de développement de l'entreprise. De ce fait, les pouvoirs publics doivent être constamment présents pour assurer une formation adéquate, tant en quantité qu'en qualité. La formation publique ne s'est cependant pas toujours distinguée par des résultats satisfaisants, sur les plans du rendement et de la flexibilité. L'expérience internationale montre que trois éléments pourraient améliorer le rôle des pouvoirs publics dans la formation :

- a) *La focalisation appropriée.* Les formations assurées ou subventionnées par les pouvoirs publics doivent se focaliser au premier chef sur les domaines où les bénéfices externes sont importants, où le marché est imparfait et où la capacité de formation des entreprises est faible. Par exemple, des formations de niveau avancé peuvent être indispensables pour assurer la croissance de secteurs ou d'industries ayant une importance stratégique sur le plan économique et où l'évolution technologique est rapide. Une formation publique avant l'emploi peut aussi se justifier quand la capacité de formation des employeurs et du secteur privé est faible. Le recyclage des travailleurs pour leur permettre de maîtriser les technologies et les procédés nouveaux présente aussi l'avantage de réduire les mises à pied et d'améliorer la compétitivité.
- b) *L'adéquation aux forces du marché.* Au niveau institutionnel, l'adéquation des organismes de formation peut être améliorée si on les encourage à se spécialiser en fonction

des besoins des différents marchés de compétences et à établir de solides relations d'information avec les employeurs. Au niveau national, l'adéquation s'obtient en renforçant la capacité d'analyse du marché du travail, en surveillant les coûts et les résultats de la formation et en recueillant des informations auprès des employeurs pour déterminer quelle est la situation de l'offre de formation.

- c) *Les stratégies complémentaires visant à l'équité.* En se concentrant sur la productivité et la compétitivité, les pouvoirs publics ne doivent pas perdre de vue la nécessité d'associer les pauvres au processus de développement. Le capital des pauvres, c'est avant tout leur travail, et le meilleur moyen pour eux de sortir de leur situation de pauvreté est d'améliorer leur productivité et leurs gains. En conjuguant l'apprentissage traditionnel, dûment amélioré, avec les formations en établissement scolaire, voire avec l'ouverture d'écoles professionnelles dans les zones pauvres, on peut faire beaucoup pour aider les groupes économiquement défavorisés à acquérir des compétences.

APPORTER DES CONNAISSANCES, DES COMPÉTENCES ET DES TECHNOLOGIES DE HAUT NIVEAU

S'il importe de renforcer l'enseignement général et la formation professionnelle, il faut *en même temps* mettre en place des enseignements théoriques et pratiques de niveau avancé pour promouvoir le développement de l'économie et exploiter les technologies nouvelles. La capacité technologique — c'est-à-dire la capacité d'évaluer, de choisir, d'adapter, d'utiliser et de mettre au point des technologies nouvelles — est en passe de devenir un élément essentiel pour tout pays soucieux de compétitivité. Les établissements d'enseignement et de formation supérieurs doivent être renforcés pour pouvoir apporter aux individus les connaissances et les compétences de haut niveau exigées dans l'administration, les entreprises, l'industrie et les professions libérales. On attend de ces établissements qu'ils fassent progresser le savoir par la recherche et servent de canaux pour l'acquisition, le transfert, l'adaptation et la diffusion des connaissances qui ont leur origine dans d'autres régions du monde. Le défi qu'ont à relever ces établissements est celui de la modernisation de leurs enseignements dans les domaines des sciences, des mathématiques, de l'informatique et de la gestion technologique, et celui de l'établissement de liens nouveaux entre l'université, d'une part, et l'industrie et l'agriculture, de l'autre.

Des stratégies qui varient selon les conditions propres au pays

La structure et la dynamique d'une économie, ainsi que le niveau d'instruction, de formation et de technologie, varient considérablement d'un pays à l'autre. La formation professionnelle et les politiques technologiques varieront donc, elles aussi, en conséquence.

Les pays hautement industrialisés, comme le Japon, les États-Unis, le Canada et la plupart des pays d'Europe occidentale, ont en général atteint l'objectif de l'enseignement secondaire universel et envoient un pourcentage important de leurs jeunes à l'université. Presque tous ces pays estiment nécessaire, compte tenu des conditions nouvelles de la concurrence internationale où l'accent est mis sur l'innovation scientifique et une gestion

créatrice, d'accorder beaucoup d'attention à la qualité de l'éducation. Les pays industrialisés se préoccupent en particulier de la relation entre l'enseignement supérieur (théorique et professionnel), la recherche scientifique et l'application des résultats de la recherche et de la formation à la production de biens et de services (diffusion technologique).

Plusieurs nouveaux pays industriels (NPI), comme le Mexique et la République de Corée, se montrent capables, à l'instar des pays développés, de mobiliser des ressources intérieures pour accroître la quantité et la qualité de l'enseignement et de la formation professionnelle, mais le maintien de la croissance et la démocratisation de l'accès au savoir appellent encore de leur part des investissements rentables et efficaces.

Il leur faut mettre en place un enseignement scientifique et technique solide pour consolider, puis améliorer leur compétitivité dans une économie mondiale en mutation. Certains de ces pays commencent à innover et donc, comme les pays hautement industrialisés, cherchent à établir des liens entre la formation universitaire, la recherche et les applications locales dans l'industrie et les services. Nombre de ces pays doivent aussi prendre des mesures pour remédier aux inégalités éducatives qui affectent, en particulier, les filles et les étudiants à faible revenu.

De nombreux pays à revenu intermédiaire (par exemple, la Colombie, le Pérou, les Philippines, la Thaïlande) *et certains pays à faible revenu* (par exemple, la Chine et, dans une moindre mesure, l'Inde) ont pour l'essentiel atteint l'objectif de l'enseignement primaire universel et voient augmenter rapidement les effectifs du secondaire et du supérieur. En se concentrant sur les technologies nouvelles, en améliorant leurs équipements de télécommunication et leurs infrastructures informatiques, ils essaient de faire en sorte que leurs industries soient en mesure de jouer un rôle plus en pointe dans la nouvelle division mondiale du travail qui est en train de s'instaurer. Les principaux problèmes éducatifs que connaissent ces pays ont trait à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, dont la pertinence doit être accrue pour tenir compte des nouvelles technologies. Ils doivent aussi prendre d'importantes décisions, tendant à mettre en place de nouveaux enseignements dans les domaines des sciences, des mathématiques, des technologies de l'information, de la gestion des processus technologiques, et à établir de nouveaux liens entre les universités, l'industrie et l'agriculture.

Il existe un quatrième groupe de pays, qui ont déjà certaines industries ou qui exportent des produits à forte valeur ajoutée et pourraient s'industrialiser. Ce sont la plupart des pays d'Amérique centrale, certains pays d'Afrique subsaharienne, comme la Côte d'Ivoire, le Ghana et le Botswana, et des pays comme le Pakistan. Leur participation au nouveau processus mondial d'industrialisation serait concevable s'ils pouvaient améliorer et élargir la base de leurs connaissances ainsi que les compétences de leur main-d'œuvre, et s'ils s'orientaient vers des stratégies technologiques appropriées. Ces pays s'attachent à introduire des réformes dans leur enseignement secondaire et supérieur pour pouvoir faire face à la révolution informatique, mais ils doivent aussi concentrer leur attention sur l'éducation de base.

Un cinquième groupe de pays, qui restent essentiellement agricoles, en sont encore à s'efforcer de dispenser une éducation de base à leurs populations. Beaucoup de pays d'Afrique subsaharienne appartiennent à cette catégorie, ainsi que des pays comme le

Bangladesh et le Népal. Leurs efforts de développement de leur système d'éducation se heurtent à de graves pénuries de ressources financières et humaines. En même temps, ils se voient de plus en plus contraints, sous l'effet des révolutions de l'informatique et des biotechnologies, de se doter d'un personnel d'encadrement scientifique et de gestion de haut niveau, ainsi que d'un corps de travailleurs qualifiés et semi-qualifiés très productifs, s'ils veulent pouvoir être parties prenantes dans le nouveau système économique mondial. C'est surtout l'éducation de base qui doit retenir leur attention. Mais ces pays à faible revenu doivent aussi disposer d'un personnel scientifique capable de pleinement comprendre les dernières avancées technologiques en provenance des pays industrialisés, ainsi que de les adapter et de les appliquer à la production locale de biens et services. Ces pays doivent donc également se préoccuper de dispenser un enseignement universitaire de qualité — même s'il ne s'adresse qu'à un nombre de jeunes relativement peu élevé — et de sa relation avec la recherche-développement, en vue notamment d'y intégrer les technologies nouvelles (et anciennes), au service des besoins locaux.

Conclusion

La mondialisation de l'économie offre des possibilités extraordinaires, mais elle exige en retour d'importantes modifications des comportements productifs et des politiques de formation. Certains pays auront des choix douloureux à faire s'ils veulent pouvoir concilier, dans le contexte d'une économie mondiale en évolution rapide, compétitivité internationale et bien-être national.

Références

- Haddad, W. D. *et al.* 1990. *Education and development : evidence for new priorities* [Éducation et développement : éléments pour de nouvelles priorités]. Washington D.C., Banque mondiale. (Document de synthèse de la Banque mondiale n° 95.)
- Marshall, R. ; Adams, A. V. 1994. *Labor market flexibility and job security measures in a global economy : new challenges ahead* [Flexibilité du marché du travail et mesures de sécurité pour l'emploi dans une économie mondiale : les nouveaux défis à l'horizon]. Washington D.C., Banque mondiale (non publié).
- Middleton, J. *et al.* 1991. *L'enseignement technique et la formation professionnelle*. Washington, Banque mondiale. (Document de politique générale de la Banque mondiale.)
- . 1993. *Skills for productivity* [Les capacités nécessaires à la productivité]. New York, Oxford University Press.
- Richard, J.-F. 1995. « Forces reshaping the world economy » [Les forces qui refaçonnent l'économie mondiale]. Dans : *Marshalling technology for development. Proceedings of a symposium* [Choisir la technologie utile au développement : compte rendu d'un symposium]. Washington, National Academy Press.

VUE D'ENSEMBLE DES QUESTIONS

LA MONDIALISATION ET SES EFFETS SUR LES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT NATIONAUX

Noel F. McGinn

Beaucoup d'expériences intéressantes sont en cours actuellement dans le domaine de l'éducation, dont certaines sont directement liées à cette nouvelle forme du capitalisme promue sous le nom de mondialisation (voir Robertson, 1995). Les auteurs qui s'inquiètent de la mondialisation (par exemple, Friedman, 1993), et ceux qui y voient le gage d'un avenir radieux (par exemple, Adkins, 1989) appellent les uns et les autres à des changements. Des réformes de l'enseignement sont préconisées et mises en pratique dans l'espoir de renforcer la compétitivité des pays au niveau mondial (voir Howarth, 1991 ; Appelbaum et Batt, 1994 ; Business Mexico, 1994, p. 113). D'autres éducateurs, nombreux, appellent de leurs vœux un enseignement qui ouvrirait de meilleures perspectives de paix et de justice dans le monde (Horvath et Mihaly, 1990 ; Smith et Steward, 1995).

La phase d'intégration économique dans laquelle nous nous trouvons a entamé sa

Langue originale : anglais

Noel F. McGinn (États-Unis d'Amérique)

Professeur de sciences de l'éducation à la Graduate School of Education (troisième cycle) de l'Université Harvard, où il dispense des cours sur la décentralisation et la planification stratégique des systèmes d'enseignement. Il a par ailleurs beaucoup travaillé comme consultant auprès des ministères de l'éducation de plusieurs pays. La plupart de ses travaux portent sur l'utilisation des résultats de la recherche dans l'élaboration des politiques de l'éducation. Il est (avec Allison Borden) l'auteur de *Framing questions, constructing answers : linking research with education policy for developing countries* [Préciser les questions, construire les réponses : relier recherche et politiques de l'éducation dans les pays en développement] (1995). Il a récemment dirigé la publication de *Crossing lines : research and policy networks for developing country education* [Lieux de rencontre : réseau de chercheurs et de décideurs au service de l'éducation dans les pays en développement]. Adresse électronique : nmcginn@igc.apc.org

progression rapide depuis au moins le début des années 60. Mais, même après quarante ans d'efforts ininterrompus d'intégration économique, aucun système d'enseignement national n'est très différent de ce qu'il était il y a cinquante ans. La phase la plus récente de la mondialisation semble avoir eu des effets relativement limités sur les contenus des systèmes d'enseignement nationaux. Jusqu'à présent, les changements qui se sont produits dans ce domaine ne sont pas très importants, surtout si on les compare avec les bouleversements intervenus dans d'autres secteurs. Cette absence de changements profonds dans les systèmes d'enseignement contredit notre conception de la mondialisation. J'essaierai, dans cet article, de montrer pourquoi la mondialisation a exercé sur les systèmes d'enseignement moins d'influence qu'on aurait pu le supposer vu l'attention qu'on lui prête (pour d'autres points de vue sur la portée limitée des réformes scolaires, voir Elmore et McLaughlin, 1988 ; Weiler, 1988).

Les effets des phases précédentes de la mondialisation

La stabilité relative dont les systèmes d'enseignement nationaux font preuve face au courant actuel d'intégration économique est remarquable si l'on songe aux profonds changements qui se sont produits dans le domaine de l'éducation durant les précédentes phases de développement d'une économie mondiale. En effet, la mondialisation, qu'on l'assimile à l'intégration économique ou qu'on la définisse comme un ensemble complexe de processus reliant entre elles différentes sociétés (Appadurai, 1990 ; McGinn, 1994), n'est pas un phénomène nouveau. La construction d'un système économique mondial a commencé dès le XIV^e siècle (Abu-Lughod, 1989) ou, au plus tard, au XVI^e siècle, avec l'émergence du capitalisme (Wallerstein, 1987). L'influence de la mondialisation sur l'éducation a eu pour première conséquence importante la création, en Europe (puis aux États-Unis d'Amérique), de ce que nous appelons aujourd'hui des systèmes d'enseignement nationaux (Boli, Ramírez et Meyer, 1985 ; Ramírez et Boli, 1987).

Au XIX^e siècle, la mondialisation a notamment conduit les puissances coloniales à transposer ces systèmes dans leurs colonies, et à les imposer aux colonisés (Carnoy, 1974). Avant le début du mouvement de mondialisation actuel, tous les peuples du monde avaient déjà subi l'influence des valeurs « occidentales » et l'intrusion de forces économiques extérieures (von Laue, 1987). Avant 1945, la structure, les contenus et les objectifs des systèmes d'enseignement de tous les États-nations étaient manifestement similaires (Adkins, 1989 ; Benavot et Kamens, 1989 ; Meyer, Kamens et Benavot, 1992 ; Meyer, Ramírez et Soysal, 1992). La plupart des pays qui ont accédé à l'indépendance après 1945 ont essayé de développer le système d'enseignement mis en place par l'ancienne métropole, mais n'ont pas beaucoup modifié les contenus et les méthodes d'enseignement. Quelques-uns de ces pays (par exemple, la République-Unie de Tanzanie) ont tenté d'élaborer des systèmes originaux, mais se sont rabattus plus tard sur des modèles européens. La population scolaire a varié considérablement d'un pays à l'autre ; mais, partout, en Afrique du Sud à l'époque de l'*apartheid* comme dans la République socialiste de Cuba, les contenus et les processus scolaires sont restés les mêmes.

L'influence de la mondialisation actuelle sur les systèmes politiques et économiques

Il n'est pas douteux que le mouvement de mondialisation actuel a eu des effets profonds et interdépendants sur les structures économiques et politiques. Par exemple, aucun État-nation ne peut aujourd'hui fixer la valeur de sa monnaie ni maîtriser les flux de capitaux qui entrent sur son territoire ou en sortent (Thurow, 1992 ; Drucker, 1993 ; Barnet et Cavanagh, 1994 ; McMichael, 1996). Aucune nation n'exerce d'autorité sur ce qu'elle produit et achète. « Pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, tout peut être fabriqué n'importe où et vendu partout » (Thurow, 1996, p. 115). Les gouvernements n'ont plus de pouvoir sur l'économie nationale et l'application de la politique nationale dépend du bon vouloir des entreprises et des autres gouvernements. La souveraineté nationale, que les gouvernements et les États ont autrefois défendue par les armes, est de nos jours ouvertement contestée : on lui reproche de limiter inutilement la liberté des sociétés transnationales (Wriston, 1992 ; Marshall, 1993). Même l'unique « superpuissance » du monde actuel doit s'attendre à de graves conséquences si elle intervient militairement hors de ses frontières sans avoir consulté les autres pays. Les États ne peuvent plus fermer leurs frontières pour protéger leurs citoyens de fléaux comme les maladies, la drogue ou le terrorisme. Les propriétaires privés des grands médias disposent de systèmes de propagande plus étendus que tout ce dont les dirigeants des États totalitaires ont jamais rêvé (Merenda et Irwin, 1989).

Les effets de la mondialisation sur l'éducation

Nos économies et nos cultures connaissent des changements d'une telle ampleur qu'il serait normal de penser que la mondialisation a déjà profondément transformé les systèmes d'enseignement nationaux. On parle assurément beaucoup des modalités possibles du nécessaire changement. Certaines propositions mettent l'accent sur la sensibilisation des élèves aux cultures étrangères (voir Horvath et Mihaly, 1990 ; Garrido, 1991-1992 ; Lincicome, 1993 ; Benitez, 1994). D'autres, sur les connaissances théoriques et pratiques qui permettront au pays d'être « compétitif au niveau mondial » (voir Blair, 1991 ; Reich, 1991 ; Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes [CEPALC], 1992 ; Thurow, 1992). Quelques auteurs se sont intéressés plus particulièrement aux conséquences de la mondialisation pour l'enseignement supérieur (voir Groennings, 1987 ; Gagliano, 1992 ; Alexander et Rizvi, 1993 ; Aboites, 1994 ; El-Khawas, 1994 ; Buchert et King, 1995).

Un certain nombre de rapports démontrent l'influence que les divers processus d'intégration économique relevant de l'« ajustement structurel » ont exercée sur les conditions de fonctionnement et les résultats des systèmes d'enseignement (Reimers, 1989 ; Carnoy et Torres, 1994 ; Samoff et Sumra, 1994). Face aux pressions extérieures en faveur d'un ajustement, la plupart des gouvernements ont choisi de réduire les dépenses d'éducation et autres dépenses sociales. Bilan net : l'accès à l'éducation est de plus en plus limité et inégal, et la qualité de l'enseignement a baissé. L'inégalité entre les sexes, en particulier,

s'est aggravée (Ilon, 1994a). Enfin, les politiques d'ajustement structurel poussent à la privatisation des établissements d'enseignement public (Ilon, 1994b).

Dans l'enseignement supérieur, le résultat est une tendance à l'uniformisation des diplômes professionnels, et, par conséquent, à la normalisation des programmes d'études proposés. Divers accords de la Communauté européenne demandent aux établissements d'uniformiser autant que possible leurs programmes, et de modifier leur définition des professions auxquelles ils forment leurs élèves (Orzack, 1992 et 1994). Les universités nord-américaines recherchent activement les moyens de faciliter les échanges internationaux d'étudiants aux différents niveaux de l'enseignement supérieur (Aboites, 1994 ; Adelman, 1994). Les auteurs qui critiquent ces projets soutiennent que nous sommes en train d'ouvrir une boîte de Pandore sans nous soucier des conséquences (Calvert et Kuehn, 1993).

Seul un petit nombre d'études évaluent les effets directs de la mondialisation sur les systèmes d'enseignement. En revanche, un assez grand nombre de publications portent sur l'application et les effets d'un type particulier de réforme de l'enseignement lié à la mondialisation. Les premières propositions visant à « décentraliser » les systèmes d'enseignement datent de la fin des années 50 et sont contemporaines du modèle de développement global né à Bretton Woods. L'UNESCO, la Banque mondiale et d'autres organismes d'aide bilatérale ou multilatérale prônent la décentralisation de l'enseignement depuis des années (Berman, 1990 ; Samoff, 1993). Certains pays l'ont d'ores et déjà mise en œuvre et beaucoup d'autres envisagent d'en faire autant (Cummings et Riddell, 1992 ; Prawda, 1992 ; Hannaway et Carnoy, 1993 ; Carter et O'Neill, 1995). Une étude des effets de ces réformes pourrait donc nous éclairer quelque peu sur l'influence de la mondialisation sur les systèmes d'enseignement, et nous dire pourquoi ces effets sont restés si limités.

Les raisons avancées pour justifier la décentralisation des systèmes d'enseignement (voir Winkler, 1988) sont de la même veine que celles qui expliquent le passage de la production centralisée (le modèle « fordiste ») à la production décentralisée, locale, « flexible » (Oman, 1994 ; McMichael, 1996). Cette évolution est considérée comme l'une des forces motrices de l'intégration économique. Les nouveaux moyens technologiques de production supposent un recours accru à l'information à tous les niveaux du processus de production et de distribution. D'où la nécessité de situer les décisions à l'échelon local et d'accroître la participation des travailleurs ; mais aussi la possibilité de réduire les stocks et de mieux adapter la production à la demande des consommateurs et des clients. Ce processus produit des connaissances nouvelles au lieu de se contenter d'appliquer des connaissances déjà existantes. Cette production de connaissances sur les lieux de travail décentralisés se développe et la position privilégiée des universités s'en trouve aujourd'hui menacée (Gibbons *et al.*, 1994). Cela devrait logiquement conduire à des changements importants dans l'organisation des systèmes d'enseignement, dans les méthodes et les contenus de l'enseignement, dans les sources du savoir consultées et les méthodes d'évaluation.

Les études publiées ne font toutefois guère apparaître de changements majeurs attribuables à la décentralisation dans la façon dont l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur est dispensé (je dis bien la façon dont il est « dispensé », et non pas la manière dont il est « régi »). Dans la mesure où ces rapports de recherche nous renseignent sur les actions menées, nous constatons que le fonctionnement de l'enseignement (par opposition à son administration) n'a pas beaucoup changé. Les recherches effectuées jusqu'à pré-

sent montrent de surcroît que la décentralisation n'apporte pas d'amélioration ni sur le plan des acquis des élèves, ni sur celui de l'efficacité de la prise de décisions, ni même, souvent, sur celui de la participation des acteurs locaux à ces décisions. Mais le plus important, peut-être, c'est que les expériences de délégation d'autorité faites suivant la logique conforme à celle de la production flexible n'ont entraîné aucune modification sensible des contenus de l'enseignement et de la façon d'enseigner. Les écoles soumises aujourd'hui à l'autorité locale ne semblent pas différentes de celles qui dépendaient auparavant du pouvoir central. Comment expliquer ce contraste entre l'enthousiasme des réformateurs et la réalité de la décentralisation ?

Pourquoi la décentralisation a-t-elle eu si peu de répercussions sur l'éducation ?

Quatre explications sont possibles, dont chacune s'appuie sur des faits qui peuvent nous aider à comprendre pourquoi la mondialisation semble avoir eu si peu de répercussions sur l'éducation.

1. Les politiques de décentralisation actuelles peuvent avoir eu peu d'effets visibles parce que les systèmes d'enseignement sont en réalité déjà « décentralisés ». Cette hypothèse remet en question les classifications traditionnelles du degré de centralisation des systèmes d'enseignement. Même lorsque les systèmes de gestion sont officiellement centralisés, il peut très bien se faire que les liens structurels soient en fait « assez lâches ». La chaîne du pouvoir hiérarchique comporte beaucoup de maillons faibles. Faute d'une supervision régulière, les instructions venant d'en haut sont réinterprétées par les fonctionnaires locaux qui les adaptent à leur propre réalité. En classe, les enseignants agissent comme bon leur semble, sachant que la visite annuelle de l'inspecteur sera annoncée à l'avance. Il n'y a pas de mécanisme qui les oblige à « rendre des comptes ». Au vu des expériences antérieures de gestion locale, on ne peut guère attendre de résultats de la nouvelle ère de décentralisation annoncée.

Il n'y a pas eu d'étude comparée systématique qui permettrait de dire si cette faiblesse des liens avec l'autorité centrale est ou non courante dans les systèmes d'enseignement. Un fait oblige à en reconnaître l'existence : la non-application, plan après plan, des décisions émanant du pouvoir central (Malpica et Rassekh, 1983 ; Carter et O'Neill, 1995). On explique le plus souvent cet échec en invoquant la non-prise en compte des exécutants locaux (par exemple, Warwick, Reimers et McGinn, 1992). En d'autres termes, les responsables de l'administration centrale peuvent très bien n'avoir qu'un pouvoir restreint même lorsqu'ils disposent d'une incontestable autorité.

Les tentatives d'application des politiques décidées par le centre ne sont cependant pas nécessairement toutes vouées à l'échec, même dans les systèmes où les liens sont relativement lâches ou dans ceux où la gestion locale est de règle. Ces politiques peuvent très bien correspondre aux valeurs et aux notions locales et, par conséquent, trouver des appuis. On observera le plus souvent cette rencontre entre les valeurs et les notions centrales et locales dans deux types de sociétés : celles qui sont fortement intégrées et celles qui possèdent une culture homogénéisée ou uniforme. Les sociétés intégrées sont celles qui ont

mis au point des moyens efficaces de communication entre les acteurs. Même si ces acteurs conservent leurs valeurs et leurs notions propres, ils se montrent capables de définir des objectifs communs en coopération avec autrui, y compris le pouvoir central.

Il est important de distinguer l'uniformité imposée par une autorité de l'uniformité due à l'intégration ou au partage d'une même culture si l'on veut comprendre comment un système d'enseignement est susceptible de réagir à la mondialisation, c'est-à-dire aux pressions de changement venues de l'extérieur. Les institutions nationales traduisent une partie des effets produits par la mondialisation sur l'éducation. Citons l'exemple d'accords de marché commun comme MERCOSUR qui dictent le contenu du programme scolaire (McGinn, 1993). Dans ces pays à système scolaire centralisé, toutes les écoles devront enseigner l'espagnol et le portugais. Pareille politique sera mieux appliquée dans les sociétés intégrées ou à culture homogène, autrement dit, plus facilement appliquées en Argentine ou au Paraguay qu'au Brésil. L'application sera presque nulle dans les pays où l'administration centrale a peu d'autorité réelle sur les États et les districts (au Brésil, par exemple ; voir Plank, 1990).

L'impact de la mondialisation sur l'éducation, relayée par la politique du pouvoir central, sera moindre dans les sociétés qui sont déjà décentralisées ou celles où il existe une multiplicité de groupes et de sous-groupes, et une très grande diversité entre eux et même en leur sein, ce qui est le cas de bon nombre de pays d'Afrique. Il arrive aussi, comme nous le verrons par la suite, que le contrecoup de la mondialisation sur l'éducation soit sans rapport avec le régime de l'État en cause.

2. La deuxième hypothèse qui permettrait d'expliquer l'échec apparent de la décentralisation consiste à dire qu'elle ne s'est pas véritablement produite, ou plutôt que la décentralisation n'a pas touché les aspects les plus importants de l'enseignement. Les partisans de cette thèse citeront en exemple les expériences de décentralisation faites au Royaume-Uni (Rust et Blakemore, 1990 ; Carter et O'Neill, 1995), au Chili (Espinola, 1992) ou au Mexique (Orbelas, 1987). Ces réformes ont transféré la gestion des écoles à un échelon inférieur, mais ont maintenu, voire accru, l'autorité du pouvoir central sur les programmes et l'évaluation.

Au Chili, par exemple, on a observé peu de changements de réelle portée dans le travail effectué par les enseignants en classe. Ils se sont contentés de consacrer plus de temps à la collecte de fonds et à des activités extrascolaires, analogues à celles pratiquées dans les écoles réservées à l'élite. Il en a résulté une plus grande différenciation sociale, mais non une amélioration de l'enseignement.

Contrairement aux rites des « public schools », qui encourageaient une identification aux valeurs historiques et patriotiques propres à favoriser l'intégration à l'échelon national, les rites des nouvelles écoles privées identifient les parents et les élèves à l'élite. Si chacune de ces écoles se distingue par une particularité propre, en tant que groupe, [...] elles privilégient des aspects et des rites unificateurs de nature à promouvoir leur identification aux écoles privées de la classe moyenne [...]. Les écoles privées séparent ces familles des pauvres, de la masse des « exclus » (Espinola, 1992, p. 48).

Dans certains pays, la décentralisation est lente à se mettre en place parce que les acteurs

locaux ne sont ni disposés à convenir (dans les conditions du moment) ni pressés de reconnaître qu'ils peuvent assumer les responsabilités qui étaient auparavant dévolues à l'administration centrale. En Hongrie, un assouplissement de la mainmise du pouvoir central sur les programmes ne s'est pas (immédiatement) traduit dans le comportement des enseignants : « Nombreux sont ceux qui s'accrochent encore à l'idée qu'ils ne peuvent rien faire d'autre que d'exécuter des décisions prises au niveau central » (Bathory, 1986, p. 44). En Colombie, un certain nombre de municipalités n'ont pas donné suite à la proposition de l'État qui les invitait à prendre en main l'enseignement primaire. Les collectivités locales ont estimé qu'elles n'avaient pas les ressources nécessaires pour gérer efficacement l'enseignement (Hanson, 1995). En Espagne, les écoles ont été autorisées à choisir leur directeur au sein de leur propre corps enseignant. Dans bien des cas, aucun enseignant n'a voulu accepter le poste (Hanson, 1994). Une situation assez analogue s'est produite dans l'État du Kentucky, aux États-Unis, lorsqu'une nouvelle loi a permis aux écoles d'assumer toute une série de responsabilités (Goldman, 1992).

On peut conclure de ces expériences que l'affaiblissement du pouvoir central du fait de la mondialisation n'entraînera pas nécessairement un développement de l'initiative locale. L'apparition d'« espaces » d'action locale sous l'effet de la mondialisation n'est pas un gage d'évolution des relations des acteurs locaux avec les autres niveaux de la société. Les enclaves de changement ne sont possibles que dans les sociétés où la cohérence culturelle (ou l'hégémonie du groupe dominant) est limitée, et parmi les groupes sociaux les moins intégrés à la culture dominante et habitués à se gouverner eux-mêmes. Le rythme de propagation des cas isolés de changement que la mondialisation induit dans l'enseignement dépendra du degré d'intégration de la société en cause.

3. Une troisième explication consiste à dire que, même lorsque la décentralisation est réelle, elle ne va pas au-delà d'un cercle de personnes dont l'action tend davantage à maintenir et renforcer le système d'enseignement en vigueur qu'à le changer. Dans certains cas, les forces « conservatrices » sont incarnées par les enseignants. En Hongrie, par exemple, ceux qui exercent dans des écoles décentralisées se sont eux-mêmes définis comme les garants d'un enseignement « de qualité ». Si leurs élèves ont obtenu d'excellents résultats aux tests de niveaux internationaux, c'est que les enseignants avaient privilégié l'acquisition des connaissances dans le cadre du programme traditionnel (Howell, 1988). En Australie, l'intensité de la participation du corps enseignant à la gestion de l'école n'est pas fonction des changements apportés aux programmes ou aux méthodes d'enseignement. Préoccupé par l'incapacité de la décentralisation à modifier sensiblement l'éducation, Sturman fait une suggestion :

La politique de [décentralisation] devrait s'accompagner de la mise en place de structures d'appui satisfaisantes, faute de quoi les écoles se trouveront placées dans un vide [...]. Il n'est [...] pas déraisonnable de penser que, face à un tel vide, beaucoup d'écoles et d'enseignants se raccrochent à des pratiques plus traditionnelles et reconnues (Sturman, 1989, p. 245).

C'est la façon dont l'enseignement est dispensé (par opposition à la façon dont il est régi) qui a le moins de chances d'évoluer, indique Sturman, lorsqu'il est soumis à l'autorité de

collectivités qui ne connaissent pas bien la diversité des solutions applicables. On a constaté que, en Australie, c'est surtout quand l'administration centrale a piloté et soutenu le changement que sont intervenues des réformes en profondeur du programme.

Il arrive que les forces « conservatrices » soient incarnées par les parents. Peu accoutumées au débat démocratique, les commissions scolaires ont parfois des difficultés à parvenir à un consensus et, par conséquent, ne font rien (Johnston et Hedemann, 1994). La décentralisation radicale menée à Chicago n'a pas réussi à révolutionner l'enseignement en dépit d'un niveau de participation initialement élevé (Bryk et Rollow, 1992). Cette réforme a institué des commissions scolaires locales, ayant pouvoir de nommer et de licencier les directeurs, et a donné aux enseignants davantage d'autonomie en matière de programme. La participation des parents et des enseignants au processus de décision a été très variable d'une école sur l'autre. Au total, le programme et la pédagogie n'ont guère changé sur le fond et les résultats des élèves n'ont pas connu d'améliorations significatives (Quinn *et al.*, 1993). La loi de 1990 sur la réforme de l'enseignement dans le Kentucky disposait que le pouvoir de décision devrait entièrement relever des établissements au plus tard en 1996. Trois ans après le vote de cette loi, la structure de la prise de décisions n'avait pas beaucoup évolué. La participation des parents avait été difficile à obtenir (Van Meter, 1994 ; Kannapel *et al.*, 1995).

Les choses changent, en revanche, lorsque les acteurs locaux qui sont habilités à agir ont une idée claire des nouveaux types d'enseignement à mettre en œuvre. Dans un quartier de New York, des enseignants ont, sous l'égide d'un surintendant habile, créé un établissement secondaire de facture tout à fait nouvelle dont le palmarès est excellent (Tyack, 1992).

Ces constatations portent à penser que, lorsque la mondialisation passe par le canal du pouvoir central, c'est sur les sociétés où les collectivités locales sont passives qu'elle a le plus d'impact. Lorsque le chef d'État ou de gouvernement « achète » la mondialisation, une société sera plus sujette aux transformations culturelles induites par la mondialisation si elle est à organisation verticale que si elle est désorganisée ou démocratique. C'est peut-être à cela que songent les dirigeants des pays qui s'opposent à la participation démocratique. Le Premier Ministre de Malaisie justifie les entraves à la démocratie dans ce pays qui connaît une forte croissance en avançant que la démocratie est une fin, non un moyen. « Devrions-nous imposer la démocratie à un peuple qui risque de ne pas savoir s'en servir et de miner la stabilité ? » (cité dans Mavall, 1994, p. 18). Inversement, la mondialisation aura fort peu de répercussions dans l'enseignement, dans les sociétés où les collectivités locales jouissent d'une très grande autonomie par rapport au pouvoir central, soit du fait de la décentralisation, soit du fait de l'incompétence des pouvoirs publics.

4. La quatrième hypothèse est la suivante : même quand la décentralisation est réelle et la participation locale pleine et entière, l'enseignement peut rester identique à lui-même. Trois conditions doivent être réunies pour que les acteurs locaux modifient profondément (le contenu de) l'enseignement. Ils doivent a) être mécontents de son contenu du moment ; b) pouvoir distinguer entre les changements qui auront de profondes répercussions et ceux qui entraîneront un simple aménagement des méthodes ou des contenus ; c) être en mesure

de mettre en œuvre ces changements (c'est-à-dire disposer des ressources, de l'autorité et des compétences techniques nécessaires). Dans les systèmes centralisés depuis un certain temps, il est rare qu'existent des collectivités locales ayant les compétences et le savoir nécessaires pour réformer l'enseignement. Il faut d'abord que les rapports sociaux changent pour que les acteurs locaux puissent agir autrement que par le passé (Ross, 1993).

Dans bien des pays, les parents et les collectivités locales sont en fait « conservateurs ». Ils souhaitent moins modifier l'enseignement qu'influer sur l'accès à celui-ci, la qualité de ses méthodes et l'avenir de ceux qu'il a formés avec plus ou moins de bonheur. Ils cherchent à retoucher et à réformer le système actuel. Les parents qui ont eux-mêmes pu avoir accès à l'éducation estiment que « les choses allaient mieux avant », au lieu de dire que l'école d'hier n'était pas assez bonne et celle d'aujourd'hui ne l'est pas non plus. La connaissance d'autres formes d'enseignement est l'apanage des professionnels ; le profane n'a guère l'occasion d'être informé de l'existence d'innovations éducatives ou de formules pédagogiques nouvelles. Dès lors, même lorsque les parents et la société locale participent activement aux affaires scolaires, il est rare qu'ils s'emploient à modifier le contenu, les méthodes d'enseignement ou la philosophie générale de l'éducation.

Dans le Kentucky, même dans les endroits où la participation de la population locale était forte, le programme et les pratiques pédagogiques ont peu évolué (Kannapel *et al.*, 1995). Il en est allé de même au Chili (Espinola, 1992). Peut-être est-ce parce que les acteurs locaux n'ont pas essayé de transformer radicalement l'enseignement dispensé que la participation active observée à Chicago n'a rien changé aux taux de fréquentation, de rendement et d'obtention du diplôme de fin d'études (Walberg et Niemiec, 1994). Une étude générale des réformes entreprises aux États-Unis, dans le sens de l'autogestion des établissements, fait apparaître qu'elles sont restées sans effet sur les acquis scolaires (Peterson, 1991).

Notre propos n'est pas de nier que la décentralisation puisse entraîner une amélioration de l'école, mais de dire qu'elle ne se traduit généralement pas par des changements significatifs (dans d'autres domaines que celui de l'autorité à laquelle elle est soumise). Les meilleures performances — qui s'accompagnent d'une amélioration sensible des résultats scolaires — sont enregistrées dans les écoles et les systèmes où les enseignants et les représentants des parents et de la population locale participent conjointement au processus de décision (Sturman, 1989 ; Wood et Caldwell, 1991). La relation dialectique qui s'instaure entre ces deux groupes aboutit à l'élaboration de solutions nouvelles et permet de mobiliser les énergies et les ressources nécessaires pour mettre en œuvre ces solutions. Autrement dit, la décentralisation a beaucoup plus de chances de réussir (sous l'angle de l'accroissement de la participation) dans les établissements scolaires qui sont bien intégrés au niveau interne. Une étude portant sur cent trente écoles de Los Angeles (Californie) a montré que la décentralisation s'opère mieux dans les écoles où la population scolaire et enseignante présente une plus grande diversité ethnique et linguistique, et qui enregistrent des taux de réussite scolaire élevés (Robertson et Buffett, 1991).

Quels enseignements tirer de ce qui précède ? On en conclura que les effets de la mondialisation sur l'éducation seront « filtrés » par les acteurs locaux qui, vraisemblablement, choisiront ce qu'il leur plaira et élaboreront leurs propres innovations. La mondialisa-

tion apportera peut-être des idées neuves et des ouvertures qui n'auront cependant que peu d'effet dans les localités où l'autogestion n'est pas de tradition, sauf quand elle a été imposée par l'administration centrale. Pourtant, même dans ce cas, les répercussions ne se feront guère sentir car les systèmes d'enseignement ne sont pas fortement intégrés. C'est dans les sociétés locales ayant une tradition d'autogestion démocratique solidement ancrée que l'on saura le mieux choisir les éléments de la mondialisation à prendre en compte et aménager le système d'enseignement en conséquence.

La mondialisation peut avoir d'autres effets sur les systèmes d'enseignement

Les effets involontaires de la mondialisation risquent surtout de se produire non sous la forme d'une modification immédiate des systèmes d'enseignement nationaux, mais plutôt sous la forme d'un changement de l'environnement de ces systèmes. D'autres influences mondiales atteignent directement les groupes locaux sans passer par le relais des institutions centrales. Les films vidéo, les touristes et les émissions de télévision retransmises par satellite, par exemple, ont une influence qui s'exerce indépendamment de l'administration centrale. Les médias véhiculent des images et des informations qui peuvent modifier les connaissances, les compétences et les valeurs, comme le font les enseignants en classe. Ces médias appartiennent à des sociétés transnationales qui peuvent opérer en toute impunité dans la quasi-totalité des pays (Reiffers, 1982 ; Smith, 1991 ; Aksoy & Robins, 1992). Il n'y a donc pas nécessairement de lien entre leur contenu et celui enseigné par le système d'éducation (Watson, 1994). En fait, il peut même y avoir contradiction entre les connaissances et les valeurs acquises par le canal de ces médias et celles qui le sont à l'école (Orozco Gómez).

L'« éducation » ayant été définie comme la tâche du système d'enseignement et des établissements scolaires traditionnels, nous n'avons guère progressé dans notre compréhension de la façon dont la mondialisation pouvait se répercuter sur elle. L'analyse qui précède nous incite toutefois à conclure que l'impact des messages transmis par les médias devrait être plus fort dans les sociétés homogénéisées ou uniformisées. Ces messages devraient se propager plus lentement dans les sociétés complexes et différenciées. Leur incidence devrait être moindre dans les sociétés où les collectivités locales sont non seulement bien intégrées, mais aussi habituées à prendre personnellement des décisions.

Références

- Aboites, H. 1994. *Higher education in Mexico : NAFTA and the U.S. model of university* [L'enseignement supérieur au Mexique : ALENA et le modèle universitaire d'États-Unis d'Amérique], Mexico, D.F., Universidad Autónoma Metropolitana).
- Abu-Lughod, J. 1989. *Before European hegemony : the world system A.D. 1250-1350* [Avant l'hégémonie européenne : le système mondial de 1250 à 1350]. New York, Oxford University Press.
- Adelman, A. 1994. *NAFTA as an impetus for regional standards in human resource development* [L'ALENA, une nouvelle raison de progresser vers une normalisation régionale en matière de valorisation des ressources humaines]. Mexico, D.F., Institute for International Education.

- Adkins, G. 1989. « "Megatrends" author foresees the millennium » [Les prévisions pour le millénaire de l'auteur de « Megatrends »]. *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), vol. 7, n° 1, p. 16-17.
- Aksoy, A. ; Robins, K. 1992. « Hollywood for the 21st century : global competition for the critical mass in image markets » [Hollywood au XXI^e siècle : une concurrence mondiale pour la masse critique des marchés de l'image]. *Cambridge journal of economics* (Londres), vol. 16, n° 1, p. 1-22.
- Alexander, D. ; Rizvi, F. 1993. « Education, markets and the contradictions of Asia-Australia relations » [L'éducation, les marchés et les contradictions des relations Asie-Australie]. *Australian universities' review* (Melbourne, Victoria), vol. 36, n° 2, p. 16-20.
- Appadurai, A. 1990. « Disjuncture and difference in the global cultural economy » [Disjonction et différence dans l'économie culturelle mondiale]. Dans : Appadurai, A. (dir. publ.). *Global culture*. Londres, Sage, p. 295-310.
- Appelbaum, E. ; Batt, R. 1994. *The new American workplace : transforming work systems in the United States* [Le nouveau lieu de travail américain : la transformation des systèmes de travail aux États-Unis d'Amérique]. Ithaca, New York, Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, ILR Press.
- Barnet, R. J. ; Cavanagh, J. 1994. *Global dreams : imperial corporations and the New World Order* [Rêves mondiaux : sociétés de type impérial et le nouvel ordre mondial]. New York, Touchstone.
- Bathory, Z. 1986. « Problèmes de décentralisation dans l'aménagement des programmes. Le cas de la Hongrie ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. XVI, n° 1, p. 35-51.
- Benavot, A. ; Kamens, D. 1989. *The curricular content of primary education in developing countries* [Le contenu des programmes du primaire dans les pays en développement]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de travail à usage interne, n° 237.)
- Benitez, H. 1994. « Globalization of United States history : six strategies » [La mondialisation de l'histoire des États-Unis en six stratégies]. *Social education* (Washington, D.C.), vol. 58, n° 3, p. 142-144.
- Berman, E. 1990. « Donor agencies and Third World educational development, 1945-1985 » [Les organismes donateurs et le développement de l'éducation dans le tiers monde, 1945-1985]. Dans : Berman, E. (dir. publ.). *Emergent issues in education : comparative perspectives* [Questions naissantes de l'éducation : perspectives comparées]. Albany, New York, SUNY Press, p. 37-52.
- Blair, S. J. 1991. « Achieving workforce competitiveness : a challenge for every American » [Assurer la compétitivité de la main-d'œuvre : un défi à relever par chaque ressortissant des États-Unis d'Amérique]. *Career education* (Washington, D.C.), vol. 1, n° 1, p. 30-33.
- Boli, J. ; Ramirez, F. ; Meyer, J. W. 1985. « Explaining the origins and expansion of mass education » [L'explication des origines et du développement de l'enseignement de masse]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 29, n° 2, p. 145-170.
- Bryk, A. S. ; Rollow, S. G. 1992. « The Chicago experiment : enhanced democratic participation as a lever for school improvement » [L'expérience réalisée à Chicago : renforcer la participation démocratique, le moyen d'une meilleure école]. *Issues in restructuring schools*, vol. 3, automne, p. 3-8.
- Buchert, L. ; King, K. (dir. publ.). 1995. *Learning from experience : policy and practice in aid to higher education* [Tirer les leçons de l'expérience : politiques et pratiques de l'aide à l'enseignement supérieur]. La Haye, Centre for Studies on Education in Developing Nations. (Brochure du CESO, n° 24.)
- Calvert, J. ; Kuehn, L. 1993. *Pandora's box : corporate power, free trade and Canadian education*

- [La boîte de Pandore : le pouvoir des entreprises, le libre échange et l'éducation au Canada]. Toronto, Our Schools/Our Selves Education Foundation.
- Carnoy, M. 1974. *Education as imperialism* [L'éducation comme impérialisme]. New York, David McKay.
- Carnoy, M. ; Torres, C. A. 1994. « Educational change and structural adjustment : a case study of Costa Rica » [Changements éducatifs et ajustements structurels : étude de cas consacrée au Costa Rica]. Dans : Samoff, J. (dir. publ.). *Austerity, adjustment and human resources* [Austérité, ajustement et ressources humaines]. Londres, Cassell.
- Carter, D. S. G. ; O'Neill, M. H. (dir. publ.). 1995. *International perspectives on educational reform and policy implementation* [Les perspectives internationales de la réforme éducative et de l'application des politiques]. Bristol, Pennsylvanie, Falmer Press.
- Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC). 1992. *Education and knowledge : basic pillars of changing production patterns with equity* [Éducation et savoir : les bases d'une modification équitable des modes de production]. Santiago, UNESCO.
- Cummings, W. ; Riddell, A. 1992. *Alternative policies for the finance, control and delivery of basic education* [D'autres politiques de financement, de contrôle et d'organisation de l'enseignement de base]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University, Institute for International Development. (ABEL Project.)
- Drucker, P. F. 1993. *Post-capitalist society* [La société postcapitaliste]. New York, Harper Business.
- El-Khawas. 1994. « Toward a global university : status and outlook in the United States » [Vers une université mondiale : bilan et perspective aux États-Unis d'Amérique]. Gestion de l'enseignement supérieur (Paris, OCDE), vol. 6, n° 1, p. 90-98.
- Elmore, R. F. ; McLaughlin, M. W. 1988. *Steady work : policy, practice and the reform of American education* [Un travail régulier : politique, pratique et réforme de l'enseignement aux États-Unis d'Amérique]. Santa Monica, Californie, Rand.
- Espinola, V. 1992. *Decentralization of the education system and the introduction of market rules in the regulation of schooling : the case of Chile* [La décentralisation du système d'enseignement et l'introduction des règles du marché dans l'administration de la scolarité : le cas du Chili]. Santiago, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Friedman, J. 1993. « Order and disorder in global system : a sketch » [Ordre et désordre des systèmes mondiaux : un aperçu général]. *Social research* (New York), vol. 60, n° 2, p. 205-234.
- Gagliano, F. V. 1992. « Globalization of the university » [Mondialisation de l'université]. *North Central Association quarterly* (Tempe, Arizona), vol. 67, n° 2, p. 325-334.
- Garrido, J. L. G. 1991-1992. « European education in a world civilization » [L'éducation européenne dans la civilisation mondiale]. *European education* (Armonk, New York), vol. 23, n° 4, p. 5-14.
- Gibbons, M. *et al.* (dir. publ.). 1994. *The new production of knowledge* [La nouvelle production du savoir]. Londres, Sage.
- « Globalization : where in the world does Mexico stand ? » [La mondialisation : où en est le Mexique ?]. *Business Mexico* (Mexique), vol. 4, n° 1-2, p. 6-8.
- Goldman, J. P. 1992. « When participatory management attracts no buyers » [Quand la gestion participative n'attire pas les acheteurs]. *School administrator* (Arlington, Virginie), vol. 49, n° 1, p. 15.
- Groennings, S. 1987. *The impact of economic globalization on higher education : a regional project on the global economy and higher education in New England* [Effet de la mondialisation économique sur l'enseignement supérieur : projet régional portant sur l'économie mondiale et l'enseignement supérieur en Nouvelle-Angleterre]. Boston, Massachusetts, New England Board of Higher Education.

- Hannaway, J. ; Carnoy, M. 1993. *Decentralization and school improvement : can we fulfill the promise ?* [Décentralisation et amélioration de l'enseignement : pouvons-nous tenir notre promesse ?]. San Francisco, Californie, Jossey-Bass.
- Hanson, E. M. 1994. *Democracy, decentralization and school-based management in Spain* [Espagne : démocratie, décentralisation et autogestion des établissements scolaires]. (Communication présentée à la Réunion annuelle de l'Association d'éducation comparée et internationale, San Diego, Californie.)
- . 1995. « Democratization and decentralization in Colombian education » [Démocratisation et décentralisation de l'enseignement en Colombie]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 39, n° 1, p. 101-119.
- Horvath, A. ; Mihaly, O. 1990. « Les pays de l'Europe de l'Est et l' "éducation planétaire" ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 20, n° 2, p. 161-172.
- Howarth, M. 1991. *Britain's educational reform : a comparison with Japan* [La réforme de l'enseignement en Grande-Bretagne : comparaison avec le Japon]. Londres, Routledge.
- Howell, D. A. 1988. « The Hungarian Education Act of 1985 : a study in decentralization » [La loi hongroise de 1985 sur l'enseignement : étude sur la décentralisation]. *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 24, n° 1, p. 125-136.
- Ilon, L. 1994a. *International economic dynamics effects on gender equity in schooling* [L'incidence de la dynamique économique internationale sur l'équité entre les sexes dans le système scolaire]. (Document présenté à la Réunion annuelle de l'Association d'éducation comparée et internationale, San Diego, Californie.)
- . 1994b. « Structural adjustment and education : adapting to a growing global market » [Ajustement structurel et éducation : s'adapter à un marché mondial en croissance]. *International journal of educational development* (Tarrytown, New York), vol. 14, n° 2, p. 95-108.
- Johnston, S. ; Hedemann, M. 1994. « With devolution comes collaboration, but it's easier said than done » [De la décentralisation naît la collaboration, mais c'est plus facile à dire qu'à faire]. *School organisation* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 14, n° 2, p. 195-207.
- Kannapel, P. J. *et al.* 1995. « Six heads are better than one ? School-based decision making in rural Kentucky » [Vaut-il mieux réfléchir à six que tout seul ? Comment sont prises les décisions dans les écoles rurales du Kentucky]. *Journal of research in rural education* (Orono, Maine), vol. 11, n° 1, p. 15-23.
- Lincicome, M. 1993. « Nationalism, internationalization, and the dilemma of educational reform in Japan » [Nationalisme, internationalisation et dilemme de la réforme de l'enseignement au Japon]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 32, n° 7, p. 123-151.
- McGinn, N. 1993. *Planning education for regional economic integration : the case of Paraguay and MERCOSUR* [Planifier l'enseignement à des fins d'intégration économique régionale : le cas du Paraguay et de MERCOSUR]. (Communication présentée à la réunion annuelle de l'Association d'éducation comparée et internationale, Kingston [Jamaïque], mars 1993).
- . 1994. « The impact of supranational organizations on public education » [L'impact des organisations supranationales sur l'enseignement public]. *International journal of educational development* (Tarrytown, New York), vol. 14, n° 3, p. 289-298.
- McMichael, P. 1996. *Development and social change : a global perspective* [Développement et transformations sociales : une perspective mondiale]. Thousand Oaks, Californie, Pine Forge Press.
- Malpica, C. ; Rassekh, S. (dir. publ.). 1983. *Educational administration and multilevel plan implementation : experiences from developing countries* [Administration de l'enseignement et mise en œuvre d'un plan à plusieurs niveaux : expériences réalisées dans des pays en développement]. Paris, Institut international de planification de l'éducation.
- Marshall, C. 1993. « The way ahead » [La route à suivre]. *British Airways high life* (Londres), mai,

- p. 19-20.
- Mavall, J. M. 1994. « The myth of the authoritarian advantage » [Le mythe de l'avantage autoritaire]. *Journal of democracy* (Baltimore, Maryland), vol. 17, n° 3, p. 17-31.
- Merenda, M. J. ; Irwin, M. R. 1989. « Corporate networks, privatization and state sovereignty : pending issues for the 1990s ? » [Les réseaux d'entreprise, la privatisation et la souveraineté de l'État : des questions à résoudre pour les années 90 ?]. *Telecommunications policy* (Oxford, Royaume-Uni), n° 13, p. 328-335.
- Meyer, J. W. ; Kamens, D. H. ; Benavot, A. 1992. *School knowledge for the masses : world models and national primary curricular categories in the twentieth century* [La scolarisation des masses : modèles mondiaux et catégories nationales de programmes pour l'enseignement primaire au XX^e siècle]. Washington ; Londres, Falmer Press.
- Meyer, J. W. ; Ramírez, F. O. ; Soysal, Y. N. 1992. « World expansion of mass education, 1870-1980 » [Le développement mondial de l'enseignement de masse, 1870-1980]. *Sociology of education* (Washington, D.C.), vol. 65, n° 2, p. 128-149.
- Oman, C. 1994. *Globalisation and regionalisation : the challenge for developing countries* [Mondialisation et régionalisation : quels enjeux pour les pays en développement ?]. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).
- Ornelas, C. 1987. « La décentralisation de l'éducation au Mexique ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 18, n° 1, p. 105-118.
- Orozco Gómez, G. 1988. *Commercial television and children's education : the interaction of socializing institutions in the production of learning* [La télévision commerciale et l'éducation des enfants : l'interaction des mécanismes de socialisation qui concourent à l'apprentissage]. (Thèse de doctorat non publiée, Harvard University Graduate School of Education. Cambridge, Massachusetts.)
- Orzack, L. H. 1992. *International authority and professions : the State beyond the nation-state* [Autorité internationale et professions : l'État au-delà de l'État-nation]. (Communication du Président Jean Monnet présentée à l'Institut universitaire européen, Florence, Italie.)
- . 1994. *Trans-national professions and multi-national public authority : global confrontations during the twenty-first century* [Les professions transnationales et l'autorité publique multi-nationale : les confrontations mondiales du XXI^e siècle]. (Communication présentée au Congrès mondial de sociologie, Bielefeld, Allemagne.)
- Peterson, D. 1991. *School-based management and student performance* [Autogestion des établissements scolaires et performances des élèves]. Eugene, Oregon, University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Plank, D. N. 1990. « The politics of basic education reform in Brazil » [La politique de réforme de l'éducation de base au Brésil]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 34, n° 4, p. 538-559.
- Prawda, J. 1992. *Educational decentralization in Latin America : lessons learned* [Les enseignements tirés de la décentralisation de l'éducation en Amérique latine]. Washington, D.C., Banque mondiale. (A view from LATHR, n° 27.)
- Quinn, D. W. et al. 1993. « An external evaluation of systemwide school reform in Chicago » [Évaluation externe de la réforme scolaire menée à Chicago à l'échelle du système]. *International journal of educational reform* (Lancaster, Pennsylvanie), vol. 2, n° 1, p. 2-11.
- Ramírez, F. O. ; Boli, J. 1987. « The political construction of mass schooling : European origins and worldwide institutionalization » [La construction politique de l'enseignement de masse : origines européennes et institutionnalisation mondiale]. *Sociology of education* (Washington, D.C.), vol. 60, n° 1, p. 2-17.
- Reich, R. B. 1991. *The work of nations* [L'œuvre des nations]. New York, Vintage.

- Reiffers, J. 1982. *Transnational corporations and endogenous development* [Sociétés transnationales et le développement endogène]. Paris, UNESCO.
- Reimers, F. 1989. *Educational and structural adjustment in Latin America* [Ajustements éducatifs et structurels en Amérique latine]. Cambridge, Massachusetts, Harvard Institute for International Development. (Document de travail, n° 314.)
- Robertson, P. J. ; Buffett, T. M. 1991. *The move to decentralize : predictors of early success* [En marche vers la décentralisation : les signes avant-coureurs d'un succès rapide]. (Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago, Illinois, 3-7 avril 1991.)
- Robertson, S. L. 1995. « *Fast » capitalism and « fast » schools : new realities and new truths* [Capitalisme « rapide » et écoles « rapides » : nouvelles réalités et nouvelles vérités]. (Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, Californie, 18-22 avril 1995.)
- Ross, E. W. 1993. « Institutional constraints on curriculum deliberation » [Les contraintes institutionnelles du débat sur les programmes]. *Journal of curriculum and supervision* (Alexandria, Virginie), vol. 8, n° 2, p. 95-111.
- Rust, V. D. ; Blakemore, K. 1990. « Educational reform in Norway and in England and Wales : a corporatist interpretation » [La réforme de l'enseignement en Norvège, en Angleterre et au pays de Galles : interprétation corporatiste]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 34, n° 4, p. 500-522.
- Samoff, J. 1993. « The reconstruction of schooling in Africa » [Le réaménagement de la scolarité en Afrique]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 37, n° 2, p. 181-222.
- ; Sumra, S. 1994. *Financial crisis, structural adjustment, and education policy in Tanzania. Revised* [Crise financière, ajustement structurel et politique de l'éducation en Tanzanie. Version révisée]. (Document présenté à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, Nouvelle-Orléans, Louisiane, 4-8 avril 1992.)
- Smith, A. 1991. *The age of behemoths : the globalization of mass media firms* [L'ère du gigantisme : la mondialisation des sociétés de médias]. New York, Priority Press (The Brookings Institution).
- Smith, M. O. ; Steward, J. F. 1995. « Communication for a global economy » [Communication et économie mondiale]. *Business education forum* (Reston, Virginie), vol. 49, n° 4, p. 25-28.
- Sturman, A. 1989. *Decentralisation and the curriculum : effects of the devolution of curriculum decision making in Australia* [Décentralisation et programme : les effets de la déconcentration de la prise de décisions relative aux programmes en Australie]. Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Thurrow, L. 1992. *Head to head : the coming economic battle among Japan, Europe, and America* [Confrontation : la bataille économique à venir entre le Japon, l'Europe et l'Amérique]. New York, William Morrow.
- . 1996. *The future of capitalism* [L'avenir du capitalisme]. New York, William Morrow.
- Tyack, D. 1992. « Can we build a system of choice that is not just a "sorting machine" or a market-based "free-for-all"? » [Pourrions-nous construire un système de sélection qui soit autre chose qu'une « machine à éliminer » ou le terrain d'une « mêlée générale » arbitrée par le marché?]. *Equity and choice* (Newbury Park, Californie), vol. 9, n° 1, p. 13-17.
- Van Meter, E. J. 1994. « Implementing school-based decision making in Kentucky » [Kentucky : application de l'autonomie décisionnelle dans les établissements scolaires]. *NASSP bulletin* (Reston, Virginie), vol. 78, n° 563, p. 61-70.
- Von Laue, T. H. 1987. *The world revolution of westernization : the twentieth century in global perspective* [La révolution à l'échelle du mondial de l'occidentalisation : le XX^e siècle vu dans une perspective mondiale]. New York. Oxford University Press.

- Walberg, H. J. ; Niemiec, R. P. 1994. « Is Chicago school reform working ? » [La réforme scolaire de Chicago est-elle une réussite ?]. *Phi delta kappan* (Bloomington, Indiana), vol. 75, n° 75, n° 9, p. 713-715.
- Wallerstein, I. 1987. « World systems analysis » [L'analyse des systèmes mondiaux]. Dans : Wallerstein, I. (dir. publ.). *Social theory today* [La théorie sociale aujourd'hui]. Stanford, Californie, Stanford University Press, p. 309-324.
- Warwick, D. P. ; Reimers, F. ; McGinn, N. F. 1992. « The implementation of educational innovations : lessons from Pakistan » [L'application des innovations éducatives : les enseignements de l'expérience pakistanaise]. *International journal of educational development* (Tarrytown, New York), vol. 12, n° 1, p. 297-307.
- Watson, K. 1994. *Educational provision for the 21st century : who or what is shaping the agenda and influencing developments ?* [Assurer l'enseignement au XXI^e siècle : quels hommes et quels événements détermineront l'action et en infléchiront le cours]. (Communication présentée à la Réunion annuelle de la Southern African Comparative History of Education Society, 25-27 octobre 1994.)
- Weiler, H. 1988. « The politics of reform and nonreform in French education » [Les politiques de réforme et de non-réforme de l'éducation en France]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 32, n° 3, p. 252-265.
- Winkler, D. 1988. *Decentralization in education : an economic perspective* [La décentralisation de l'enseignement vue dans une perspective économique]. Washington, D.C., Banque mondiale, Division de l'éducation et de l'emploi.
- Wood, F. H. ; Caldwell, S. D. 1991. « Planning and training to implement site-based management » [Planification et formation visant à mettre en œuvre une gestion locale]. *Journal of staff development* (Oxford, Ohio), vol. 12, n° 3, p. 25-29.
- Wriston, W. B. 1992. *The twilight of sovereignty* [Le crépuscule de la souveraineté]. New York, Scribner's Sons.

VUE D'ENSEMBLE DES QUESTIONS

SOCIÉTÉS TRANSNATIONALES

ET MISE EN VALEUR

DES RESSOURCES HUMAINES¹

Padma Mallampally

Introduction

La mise en valeur des ressources humaines joue un rôle essentiel dans la croissance et le développement économiques. Même si sa contribution exacte est difficile à mesurer, il ressort des études économétriques que le capital humain, créé grâce aux investissements dans l'éducation et à l'amélioration des compétences, est l'un des facteurs les plus déterminants de la croissance économique. Un niveau d'instruction élevé, élément le plus important dans la mise en valeur des ressources humaines, entraîne une productivité élevée parce qu'il facilite l'adoption de technologies complexes et de structures d'organisation efficaces. L'éducation contribue par ailleurs à façonner des valeurs, des attitudes et des comportements qui influent sur le rythme et les modalités du développement social et économique. Rien d'étonnant, dans ces conditions, à ce que les pays dont la croissance économique est la plus rapide aient considérablement investi dans l'éducation. Ainsi, la part de l'éducation dans le budget national de la République de Corée est passée de 2,5 à 22 % entre les années 50 et les années 80 ; en fait, cette part ne représentait qu'un tiers des dépenses totales d'éducation si l'on tient compte du financement privé. Entre 1945 et 1986, les effectifs de l'enseignement supérieur dans la République de Corée ont été multipliés par 150 (Tan, 1992, p. 52).

Langue originale : anglais

Padma Mallampally (Inde)

Titulaire d'un doctorat en économie de l'Université de Chicago, Padma Mallampally a été en poste, de 1982 à 1988, à la Commission économique et sociale pour l'Asie et le Pacifique, à Bangkok, où elle s'occupait des sociétés transnationales après avoir enseigné l'économie à l'Université de Delhi. Elle travaille actuellement comme spécialiste des sociétés transnationales à la CNUCED (Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement), à New York. Courrier électronique : padma.mallampally@unctad.org

La mise en valeur des ressources humaines est un déterminant essentiel, non seulement du développement économique, mais aussi de la compétitivité internationale (Porter, 1990). L'investissement dans l'éducation et dans la formation représente une forme importante de création d'actifs qui fournit une base de compétitivité particulièrement durable parce qu'il est difficile à imiter par les concurrents. Il constitue une source d'externalités positives sous la forme d'un réservoir de plus en plus vaste d'idées, d'informations et de personnel créateur, offrant un potentiel d'innovations et de perfectionnement continus.

La constitution d'un stock d'actifs pouvant contribuer au développement et améliorer la compétitivité exige parfois davantage qu'un simple investissement de fonds publics dans l'éducation. Les systèmes éducatifs nationaux ont essentiellement pour but de dispenser une formation générale qui ne soit pas applicable à une activité ou à un secteur économique seulement. Une formation sectorielle ou spécialisée a des applications plus limitées, mais elle est indispensable à la création d'un avantage concurrentiel durable. Le développement de telles compétences est aussi plus risqué et peut aussi nécessiter un financement du secteur privé. Ce dernier ayant des liens plus étroits avec le marché, il est mieux placé pour juger des priorités en matière de formation, ce qui donne à penser que les entreprises privées et, notamment, les sociétés transnationales ont un rôle complémentaire important à jouer en matière d'enseignement et de formation.

La gestion des activités de production au sein des réseaux de sociétés transnationales implique la possibilité de relations mutuellement avantageuses entre mondialisation, amélioration de l'avantage concurrentiel et mise en valeur des ressources humaines. C'est cette interaction potentielle qui sera examinée dans le présent article, notre étude portant plus précisément sur la contribution que les sociétés transnationales peuvent apporter à la mise en valeur des ressources humaines, en particulier dans les pays en développement. Cela a de grandes implications pour la formulation de politiques et pour les mesures visant à inciter les sociétés transnationales et les gouvernements nationaux à coopérer pour favoriser la mise en valeur des ressources humaines.

Le rôle des sociétés transnationales dans la mise en valeur des ressources humaines

Dans le cadre de leurs activités de production et de leurs efforts visant à former les actifs complexes dont elles ont besoin pour conserver et exploiter leurs avantages concurrentiels, les sociétés transnationales exercent un effet direct important sur la mise en valeur des ressources humaines en fournissant des possibilités d'emploi à une main-d'œuvre qualifiée, en offrant des possibilités de formation complémentaire et en incitant le personnel à améliorer ses qualifications. Elles fournissent également au personnel des occasions d'apprendre au contact d'experts et à la faveur d'une culture d'entreprise propice à la croissance et au développement économiques. Les secteurs industriels où les sociétés transnationales exercent leur activité, qu'il s'agisse de fabrication ou de services, se caractérisent par l'importance donnée à une main-d'œuvre hautement qualifiée. En outre, il arrive que les sociétés transnationales concourent à la dispensation d'un enseignement formel ou général, soit directement comme prestataires internationaux de services éducatifs, soit indirectement en apportant un soutien et une collaboration à des établissements d'enseigne-

ment nationaux. Les sociétés transnationales exercent aussi d'importants effets indirects sur la mise en valeur des ressources humaines parce qu'elles influent sur les investissements éducatifs de leurs employés potentiels, sur les programmes et les établissements d'enseignement du secteur public et sur l'assistance technique aux entreprises liées à elles par des relations en amont et en aval.

L'ENSEIGNEMENT FORMEL

Dans la plupart des pays, les sociétés transnationales ne jouent qu'un rôle limité dans l'enseignement primaire et secondaire. Certes, leurs filiales étrangères fournissent à leur personnel, et à d'autres, des possibilités de bénéficier d'une éducation de base si les circonstances locales l'exigent (Nations Unies, Division des sociétés transnationales et de la gestion, 1992), lorsque, par exemple, leurs installations de production sont situées dans des régions reculées ou isolées et que l'accès aux écoles publiques est limité. C'est ce qui peut arriver notamment pour certaines exploitations transnationales agricoles ou minières. En pareil cas, les sociétés transnationales fournissent généralement une série de services, notamment en matière d'enseignement et de santé.

Les sociétés transnationales peuvent aussi influencer sur l'enseignement du premier et du second degré selon deux modalités plus générales. La première consiste à fournir aux écoles un soutien financier ou à mettre des spécialistes à leur disposition. C'est ainsi que les dons ou les subventions pour l'achat de biens d'équipement comme les ordinateurs sont fréquents, même dans les pays développés.

La deuxième modalité est celle par laquelle les sociétés transnationales offrent des possibilités de rattrapage à ceux qui n'ont pas eu accès au système public d'éducation ou qui n'ont pas pu en tirer dûment profit. Les salariés peu qualifiés peuvent ainsi bénéficier, sur leur lieu de travail, de cours de rattrapage en lecture, écriture et mathématiques. Cet enseignement est le plus souvent dispensé avant ou après les heures de travail. Outre l'avantage qu'il comporte pour les intéressés, il peut aussi contribuer à faciliter la communication interne, à réduire la rotation des effectifs et à diminuer la proportion des accidents, le personnel instruit comprenant mieux les instructions et les mises en garde.

Toutefois, c'est au stade de l'enseignement supérieur ou après la période de scolarité obligatoire que les sociétés transnationales exercent leur influence principale sur l'enseignement formel. Elles exercent l'impact direct le plus évident en offrant des possibilités d'emploi à des diplômés hautement qualifiés en sciences, ingénierie et commerce. S'il n'existe pas d'estimations précises sur l'emploi de ces diplômés dans les sociétés transnationales, le fait qu'ils soient très présents dans les industries à forte intensité technologique et que le personnel des filiales étrangères ait un niveau de qualification plus élevé que celui de firmes nationales comparables (dans les pays développés comme dans les pays en développement)² témoigne de l'importance des sociétés transnationales dans l'embauche des diplômés. Ces entreprises prennent aussi une part directe à l'octroi de bourses d'études et au parrainage de salariés dans l'enseignement supérieur. Cette assistance intéresse à la fois l'enseignement formel et l'expérience du travail, qui fait parfois partie du programme d'études.

Outre le soutien qu'elles apportent à leur personnel actuel et à leur personnel futur

éventuel, les sociétés transnationales — en partie parce qu'elles sont au nombre des firmes les plus grandes et qui ont le plus de moyens, en partie parce qu'elles y ont un intérêt particulier — fournissent également une assistance, sous des formes variées, aux établissements d'enseignement supérieur. Dans la mesure où elles sont demandeuses de diplômés hautement qualifiés, elles apportent en particulier un soutien financier aux écoles de préparation aux affaires et aux centres scientifiques, et fournissent assistance et conseils aux commissions consultatives, comités d'examen des programmes d'études et conseils d'université dont elles sont membres. Les dirigeants de nombreuses sociétés transnationales jouent un rôle analogue auprès d'organismes de formation et d'instances d'homologation. Dans un certain nombre de pays où le financement public de l'enseignement supérieur a été réduit depuis quelques années, les liens entre les grosses entreprises et les établissements d'enseignement se sont notablement renforcés. Au Royaume-Uni, par exemple, des sociétés transnationales ont fourni des sommes considérables pour la fondation de chaires professionnelles et la création d'écoles de préparation aux affaires dans un certain nombre d'universités. C'est d'ailleurs une pratique déjà ancienne aux États-Unis. Il arrive de plus en plus souvent que des universités et des écoles polytechniques fassent appel, pour pourvoir des postes supérieurs, à des dirigeants d'entreprises internationales.

Les liens entre commerce international et formation aux affaires sont particulièrement étroits. C'est ainsi que l'Institut pour l'enseignement des méthodes de direction de l'entreprise (IMEDE) et l'International Management Institute (IMI), deux des écoles de gestion les plus prestigieuses d'Europe, étaient à l'origine les centres de formation de deux sociétés (à savoir Nestlé et Alcan respectivement). Elles avaient été créées principalement pour répondre aux besoins spécifiques du commerce international ou pour remédier aux insuffisances de la formation dispensée par les universités et les écoles de préparation aux affaires financées par le secteur public.

Avec l'internationalisation de la production, on assiste en outre, depuis quelques années, à une accélération de l'expansion des établissements d'enseignement transnationaux. Un nombre élevé d'universités ont internationalisé leurs activités en ouvrant des antennes à l'étranger, en nouant des alliances stratégiques internationales et en concluant une série d'accords pour l'échange de connaissances. La plus grande partie de cette internationalisation s'est faite dans le domaine de la formation à la gestion. Une enquête internationale sur les écoles de commerce ayant des programmes internationaux de préparation aux affaires a montré que 33 % des établissements interrogés faisaient partie d'un consortium au moins, dont 38 % à l'étranger. Jusqu'à 23 % des écoles ayant répondu proposaient leurs programmes dans un autre pays (Arpent, Folks et Kwok, 1993). L'Institut universitaire européen, dont le siège est en Belgique, a des filiales dans seize villes d'Europe. L'Institut international de gestion des Pays-Bas organise des activités conjointes avec des institutions d'un certain nombre de pays d'Europe et d'Asie.

La formation à la gestion s'exporte depuis longtemps par l'enseignement à distance. Le Henley Management Centre, basé au Royaume-Uni, qui est l'un des établissements les plus anciens dans ce domaine, propose ses programmes dans un certain nombre de centres d'Europe, d'Asie et du pourtour du Pacifique. Les écoles de préparation aux affaires constituent des alliances transrégionales ; on en a un bon exemple avec l'Université internatio-

nale Asie-Pacifique, basée à Macao, qui a constitué un réseau d'étudiants, d'enseignants et de possibilités d'emploi entre l'Asie, l'ouest du Canada, l'Australie et le Pacifique. On voit aujourd'hui se constituer entre des écoles des liens États-Unis-Europe, États-Unis-Japon et Europe-Japon. De grandes écoles de commerce américaines, comme celle de Harvard, jouent un rôle important dans la formation à la gestion en Amérique latine ; ainsi, le Massachusetts Institute of Technology (MIT) est désormais lié à une université de Hong Kong ; enfin, des écoles canadiennes de préparation aux affaires exercent une activité en Chine (UN-TCMD, 1992, p. 174). L'Europe de l'Est représente un important marché naissant pour les écoles de gestion occidentales. Dans un certain nombre d'économies asiatiques, des sociétés transnationales, parfois à la demande d'un gouvernement, ont ouvert des écoles de formation technique pour répondre non seulement à leurs propres besoins, mais encore à ceux d'autres sociétés (Watanabe, 1993, p. 142 ; chap. X).

Ces initiatives relevant de l'enseignement supérieur formel sont importantes pour les sociétés transnationales comme pour d'autres compagnies dans la mesure où elles sont à l'origine de compétences nouvelles en matière de gestion et influent aussi sur la culture d'entreprise. La diffusion mondiale d'une formation aux affaires internationales contribue à la création de pépinières locales de talents en matière de gestion et facilite l'implantation locale des cadres, ce qui est important pour les sociétés transnationales comme pour les pays d'accueil. Entre autres considérations, le coût et le taux d'échec élevés — ces cadres expatriés incitent les sociétés transnationales à faire appel, quand cela est possible, à des cadres locaux.

L'internationalisation de la formation à la gestion par les universités et d'autres institutions, ainsi que l'introduction de méthodes de gestion fondées sur le principe des « pratiques exemplaires » complètent la contribution à l'éducation des sociétés transnationales productrices de biens et de services. En effet, les programmes d'études, l'expérience du corps enseignant et les activités de recherche des écoles transnationales sont en grande mesure déterminés par les besoins opérationnels présents et futurs des sociétés transnationales. Cette situation n'est peut-être pas sans comporter d'inconvénients. Par exemple, on peut s'interroger sur l'opportunité, pour des cadres asiatiques, de suivre des programmes de gestion à dominante américaine³. C'est ainsi que, en Asie, la gestion insiste davantage sur les approches coopératives et, en outre, se préoccupe moins des résultats financiers à court terme que la formation aux affaires dispensée aux États-Unis.

Avec le développement du potentiel d'enseignement local, il est probable que de nouvelles voies de formation s'ouvriront prochainement, ce qui accroîtra encore l'importance des différences entre pays pour ce qui est des jugements et des attitudes à l'égard de l'éducation. C'est ainsi que les États-Unis accordent beaucoup de prix à l'enseignement formel, puisque près de 85 % de leurs cadres dirigeants sont titulaires de diplômes universitaires. Cet investissement dans l'éducation est considéré comme relevant essentiellement de la responsabilité de l'individu. Comme cet investissement peut être rentabilisé au maximum par de fréquents changements d'emploi, la certification externe est importante. En revanche, bien que l'on attache pareillement beaucoup de prix à l'éducation au Japon, l'attitude vis-à-vis de la formation à la gestion y est très différente. Les Japonais estiment que le meilleur moyen d'acquérir les compétences voulues en matière de gestion consiste à se faire guider par des collègues plus âgés et plus expérimentés. Cette impor-

tance donnée à la formation interne, à quoi s'ajoutent l'emploi à vie et la promotion en fonction des états de service et de l'ancienneté, réduit l'intérêt des titres extérieurs. Il n'y a probablement pas plus de trois mille cadres japonais qui soient titulaires d'un MBA (Master of Business Administration) alors que les États-Unis d'Amérique en forment chaque année plus de soixante-cinq mille (Warner, 1992, p. 69).

LA FORMATION DU PERSONNEL

Les facteurs influant sur la formation

La formation qu'elles dispensent à leur personnel constitue peut-être la contribution la plus importante des sociétés transnationales à la mise en valeur des ressources humaines dans les pays où elles opèrent. Le volume et la nature de cette formation, de même que son impact probable sur les marchés locaux du travail, dépendent d'une série de facteurs. Il s'agit notamment du secteur d'activité, de l'importance de l'investissement, de la durée pour laquelle la firme s'engage à opérer dans le pays et de la nature des activités entreprises ; celles-ci dépendront elles-mêmes vraisemblablement de l'effectif et de la qualité de la main-d'œuvre locale (et de son degré de qualification) disponible dans le pays.

Le mode de pénétration de l'entreprise influe beaucoup aussi sur le volume et la nature de la formation, la création d'installations de production nouvelles *ab nihilo* exigeant généralement des investissements initiaux dans la formation plus importants que les entreprises achetées par une société transnationale. Un autre facteur est la mesure dans laquelle il y a importation de technologies nouvelles, nécessitant des compétences nouvelles : avec des technologies uniques en leur genre, les sociétés transnationales ont moins l'occasion d'ajouter aux pressions sur les marchés locaux du travail en allant débaucher chez leurs concurrents du personnel parfaitement formé ou en accroissant la demande de main-d'œuvre qualifiée. Le lieu d'implantation des installations de production (notamment à forte valeur ajoutée) dans le pays d'origine ou d'accueil et la mesure dans laquelle la firme qui investit choisit de faire appel à des sources de main-d'œuvre entièrement nouvelles sont également des facteurs importants parce qu'ils peuvent obliger une entreprise à dispenser une formation de base dès les premiers stades de l'investissement. Les politiques publiques destinées à favoriser la promotion de programmes de formation par les sociétés transnationales, notamment au moyen de mécanismes d'incitation ou d'autres dispositifs s'adressant aux entreprises ou à leur personnel, ainsi que l'existence d'autres programmes de formation (par exemple, dans des établissements d'enseignement nationaux), jouent également un rôle. Le type de formation assuré par les sociétés transnationales dépend aussi des valeurs et de la culture d'entreprise dans le pays d'origine. Certaines sociétés transnationales ont tendance à mettre l'accent sur la formation technique individuelle et sur les avantages pécuniaires, alors que d'autres insistent plutôt sur la formation en groupe et sur les avantages non pécuniaires. La taille de la filiale étrangère intervient également dans le type de formation entrepris : les grandes filiales ont généralement tendance à proposer à leurs salariés des programmes de formation formels et spécialisés, tandis que les petites filiales s'en remettent peut-être davantage à des formules *ad hoc* et à un mode de formation informel.

Les stratégies des sociétés transnationales en ce qui concerne la répartition fonctionnelle des activités entre les différentes implantations ont des incidences sur le volume et la qualité de la formation, et sur la façon dont celle-ci se partage entre la maison mère et ses diverses filiales dans le monde :

- Dans les entreprises pratiquant une stratégie d'« autonomie », il est probable que le volume et la qualité de la formation seront déterminés par les conditions régissant la production pour le marché local. Les spécificités de la maison, en matière de technologie et de commercialisation, par exemple, peuvent être un facteur important pour la réussite d'une entreprise opérant à l'étranger, et celle-ci peut devoir faire des efforts de formation particuliers pour renforcer ces compétences spécifiques dans ses filiales étrangères. Des programmes de formation peuvent être élaborés sur la base de ce qui a déjà été expérimenté avec succès dans le pays d'origine, pour être ensuite exportés, parfois sous une forme adaptée, à destination des filiales étrangères ; mais l'essentiel de la formation est conçu au niveau national, tandis que les programmes de formation et les politiques de gestion des ressources humaines sont établis avant tout au niveau des filiales, en fonction des exigences et des besoins locaux.
- Dans les stratégies d'intégration simple, en particulier quand elles visent à tirer parti d'une source locale de main-d'œuvre à bon marché, le personnel des filiales étrangères se compose principalement de travailleurs non qualifiés et semi-qualifiés. Pour ceux-ci, la formation se limitera vraisemblablement à l'acquisition de compétences élémentaires. Les tâches des filiales sont circonscrites et la formation donnée aux cadres et au personnel technique a en conséquence un caractère étroit.
- Les stratégies d'intégration complexe exigeront en général plus d'efforts et de coordination en matière de formation parce qu'elles supposent une interdépendance plus grande entre la société mère et ses filiales, et entre les filiales elles-mêmes. Dans une structure intégrée, la rentabilité de tout le système constitué par l'entreprise dépend de l'obtention de résultats satisfaisants dans chacune des unités de la chaîne. C'est ainsi qu'une approche d'ensemble sur le plan international de la gestion des ressources humaines peut être un élément important pour le succès de stratégies d'intégration complexe. Cela est particulièrement net pour certaines fonctions de l'entreprise, comme la commercialisation, la comptabilité, la recherche-développement, qui sont plus souvent mondialisées que les autres.

Le perfectionnement international des cadres supérieurs est particulièrement important pour les sociétés qui adoptent des stratégies d'intégration complexe. Cette adoption implique que la fonction « ressources humaines » devient plus importante et plus centralisée dans la mesure où elle est plus étroitement associée à la stratégie d'ensemble de la société. Du reste, dans un certain nombre de sociétés, les conseils d'administration prêtent une attention de plus en plus grande à la gestion des ressources humaines essentielles (Evans, Lank et Farquhar, 1990). De nombreuses sociétés transnationales ont élaboré des politiques mixtes pour la gestion des ressources humaines en ce sens que cette gestion est mondiale et centralisée pour les cadres supérieurs et ceux qui ont les qualités voulues pour accéder à cette catégorie, le reste du personnel relevant d'une politique décentralisée dans un cadre national (Evans et Lorange, 1990). La dispersion et l'approfondissement des actions de formation au niveau des filiales dont on a parlé plus haut seront probablement plus impor-

tants dans les sociétés transnationales intégrées qui auront adopté de nouvelles formes de production flexibles et des pratiques de gestion optimale, comme les « flux tendus »⁴ ou la production « dégraissée »⁵. Avec ces nouvelles formules, la main-d'œuvre tend à être considérée comme une ressource novatrice dont le potentiel doit être maximisé et non comme un facteur dont le coût doit être minimisé. Ces innovations influenceront donc vraisemblablement sur la mise en valeur des ressources humaines par les sociétés transnationales, et ce de plusieurs manières. Premièrement, la formation est de plus en plus destinée à ceux qui travaillent à la production. Cette formation devra être plus intensive si l'on veut que les ouvriers puissent s'acquitter de leurs nouvelles tâches. D'ailleurs, la distinction entre cols bleus et cols blancs tend déjà à s'estomper dans certaines industries à mesure qu'on insiste davantage pour avoir des travailleurs « qui savent » ; les sociétés transnationales transposent ces approches et ces pratiques dans les pays d'accueil. Deuxièmement, le recrutement du personnel de production devra être plus sélectif et les normes de recrutement généralement plus élevées, étant donné qu'une éducation de base est la condition préalable pour que les ouvriers puissent profiter pleinement de la formation. Troisièmement, la formation devra également porter à la fois sur les aspects techniques et sur les motivations ou les comportements. Sinon, l'adhésion des travailleurs aux nouvelles méthodes de production peut décliner nettement avec le temps, et l'on risque de ne pas obtenir les gains de productivité attendus.

L'intégration transfrontalière et l'interdépendance des tâches entre les filiales supposent aussi que les intrants de production et de services franchissent de plus en plus les frontières dans le cadre du système constitué par la société. Les communications à différents niveaux à l'intérieur de la société sont incessantes, ce qui exige que les compétences linguistiques y soient largement répandues. Ceux qui participent à ces réseaux internes de la société doivent être capables de comprendre et de gérer les diversités culturelles interpersonnelles. Une capacité analogue est également nécessaire chez ceux qui ont affaire à la multitude d'arrangements internationaux entre sociétés qui caractérisent les producteurs intégrés, depuis la délocalisation internationale jusqu'aux coentreprises et aux alliances stratégiques.

L'une des conséquences de la production internationale intégrée sera peut-être de faire de la formation une fonction plus spécialisée au sein de l'entreprise. Celle-ci peut créer des centres de formation en dehors du pays d'origine en choisissant les emplacements qui lui conviennent le mieux d'un point de vue mondial ou régional. Une formation systématique organisée par la société permettrait au personnel, et en particulier aux cadres, non seulement d'acquérir rapidement une compétence transculturelle et de mettre en commun des expériences par-delà les frontières, mais aussi de contribuer à définir et à diffuser des valeurs d'entreprises communes. Comme les efforts de formation visent de plus en plus les techniciens et les ouvriers, il est possible d'élaborer, à l'échelon central, des programmes de formation qui sont ensuite diffusés dans les filiales étrangères. La formation à des fins spécifiques peut aussi être délocalisée et confiée à des spécialistes internationaux ou à des sociétés de conseil d'entreprise, et les sociétés peuvent établir des liens avec des établissements de formation et des universités dans différents pays.

L'étendue et les caractéristiques de la formation

Sous réserve de ces variables, la plupart des sociétés transnationales fournissent installations et programmes pour la formation de leur personnel. Souvent, l'importance de la formation assurée dans les filiales étrangères est comparable à celle qui est offerte au siège. Ainsi, dans six secteurs d'activité sur dix, les sommes consacrées à l'enseignement et à la formation dans les filiales étrangères des plus grandes sociétés manufacturières transnationales suédoises étaient comparables à celles que ces firmes dépensaient dans leur pays d'origine (Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement [UNCTAD-DTCI], 1994a, figure V.1, p. 221). Dans l'ensemble, la dépense moyenne de formation par travailleur dans les filiales étrangères d'entreprises suédoises s'élevait aux trois quarts de la somme dépensée à la maison mère. On a également observé que les sociétés transnationales japonaises consacrent à la formation et au recyclage de leurs travailleurs dans les pays d'accueil des sommes importantes, comparables à celles que dépensent les maisons mères (Watanabe, 1993).

Les sociétés transnationales dépensent souvent plus pour la formation dans leurs filiales étrangères que ne le font les entreprises locales du même genre dans le pays d'accueil. C'est ainsi que les filiales de sociétés japonaises aux États-Unis dépensent nettement plus pour la formation que leurs homologues américaines (Campbell et McElrath, 1990, p. 78). La proportion d'ouvriers employés dans des usines appartenant à des entreprises japonaises aux États-Unis d'Amérique qui recevaient une formation (24 %) en 1985 était presque deux fois plus élevée que dans des usines comparables appartenant à des firmes américaines. Le coût de la formation par travailleur était deux fois et demie plus élevé et le coût de la formation pour le personnel nouvellement embauché plus de quatre fois et demie plus élevé que dans les usines des États-Unis (Mincer et Higuchi, 1987, tableau 10). Il s'agissait non seulement de la formation des nouveaux salariés, mais aussi de la formation continue. Les usines appartenant à des entreprises japonaises dépensaient aussi davantage pour le recrutement de chaque personne embauchée, encore que cela puisse s'expliquer en partie par le degré de nouveauté des usines japonaises. La formation visait apparemment à constituer un capital humain spécifique plutôt que général, c'est-à-dire à créer une main-d'œuvre ayant les qualifications particulières correspondant au style de gestion des filiales. Les entreprises japonaises aux États-Unis d'Amérique étaient par ailleurs moins intéressées que les autres investisseurs étrangers par les subventions de formation offertes par les gouvernements ou par les bourses d'études à l'extérieur (Watanabe, 1993).

Les travaux relatifs aux activités de formation des sociétés transnationales dans d'autres régions d'accueil, comme l'Écosse (Scottish Development Agency, 1986), la Malaisie (Yong, 1988), le Nigéria (Iyanda et Bello, 1979), la Thaïlande (Sibunruang et Brimble, 1989) et la Turquie (Erden, 1988), confirment également que les filiales étrangères dépensent souvent plus pour la formation que leurs homologues locales. Il existe cependant des variations, qui dépendent notamment de la taille de la société et du secteur d'activité. Par exemple, parmi les sociétés relativement grandes, en dehors du secteur de la production pétrolière, qui avaient bénéficié en 1990 du soutien de l'Office des investissements thaïlandais, les entreprises appartenant à des autochtones avaient formé sur place un pourcentage de leur personnel plus élevé que les filiales de sociétés transnationales de pays déve-

loppés, mais, en raison de variations importantes selon la taille et le secteur d'activité, on ne pouvait rejeter l'hypothèse de pourcentages identiques au niveau du secteur. Toutefois, la formation donnée à l'étranger était plus importante dans le cas des sociétés transnationales de pays développés⁶. Au Kenya, le nombre moyen de semaines de formation données chaque année aux cadres par des coentreprises, ainsi que par des entreprises publiques nationales, était plus élevé que celui des semaines de formation données par d'autres filiales étrangères, selon une enquête menée en 1982-1983 auprès de soixante-douze cadres supérieurs et moyens dans quarante et une entreprises (Gershenberg, 1987, p. 935). Lorsque les dépenses de formation sont comparables, il est important de noter qu'une partie de la formation dispensée par les sociétés transnationales peut l'être en dehors du pays d'accueil, parfois au siège, et qu'elle peut être financée par la société mère (Gonçalves, 1986).

Comme nous l'avons déjà mentionné, les possibilités de formation dans les sociétés transnationales varient selon le secteur d'activité et le type de personnel. C'est ainsi qu'il y avait dans l'ensemble une corrélation positive, entre la formation assurée par les transnationales manufacturières suédoises et l'intensité des activités de recherche-développement par secteur d'activité (UNCTAD-DTCL, 1994a, fig. V.1 et V.2, p. 222-223). Les données concernant les filiales étrangères de sociétés japonaises font également apparaître des variations considérables, les filiales dans les secteurs de l'électricité, des machines et de la chimie donnant une formation à une proportion plus grande de leur personnel que dans d'autres industries manufacturières ou dans les services (UNCTAD-DTCL, 1994a, tableau V.1, p. 225). En Malaisie, il y avait des différences considérables dans la fréquence de la formation selon les industries et selon les catégories de travailleurs dans les trente et une filiales étrangères ayant répondu à une enquête par questionnaire en 1988 (Yong, 1988). Si 18 % des employés avaient bénéficié d'une formation d'un type ou d'un autre, cette formation était destinée essentiellement aux cadres et aux spécialistes : environ 45 % des cadres et plus de 40 % des spécialistes et des techniciens recevaient une formation, contre 16 % seulement pour les commerciaux, et moins de 2 % pour les autres catégories, notamment personnel de bureau, de production et de service (UNCTAD-DTCL, tableau V.2, 1994a, p. 226). De toute évidence, l'investissement dans la formation concernait principalement le personnel des échelons supérieurs. Toutefois, si la formation était fortement concentrée dans les catégories des cadres et des spécialistes et techniciens, selon l'enquête mentionnée plus haut, elle n'était pas concentrée dans les industries de haute technologie. C'est dans le secteur des minéraux non métalliques et des boissons que la proportion du personnel recevant une formation était la plus élevée, la quasi-totalité des cadres et des spécialistes et techniciens en ayant bénéficié. Les industries plus technologiques comme la chimie et le matériel électrique se situaient à peu près dans la moyenne pour l'importance de la formation, le secteur de la chimie étant au-dessous de la moyenne pour la proportion des cadres et des spécialistes et techniciens formés. Tous ces chiffres sont liés, bien entendu, à la nature des emplois dans le pays d'accueil. Dans le cas du matériel électrique, 90 % des emplois occupés en Malaisie à l'époque concernaient le personnel de bureau et de production, qui avait apparemment peu besoin de formation (Yong, 1988).

Le volume de la formation varie non seulement selon le type de travailleur et le secteur d'activité, mais aussi selon la stratégie de pénétration et la nature des méthodes ou des technologies de gestion adoptées par la filiale. Ainsi, lorsque la Ford Motor Company a

créé de toutes pièces une usine à Hermosillo, dans le nord du Mexique, elle a fortement investi dans la formation pour le nouveau système de production à flux tendus. Tous les travailleurs nouveaux ont suivi près de sept cents heures de cours théoriques intensifs avant de commencer à travailler, et les trois cents membres du personnel technique et d'encadrement ont passé entre un et trois mois de formation à l'étranger (Shaiken, 1990). Une étude sur l'introduction de nouvelles méthodes de production dans l'industrie manufacturière brésilienne a fait état de niveaux d'investissement analogues dans la formation pour la gestion de la qualité et les flux tendus (Fleury et Humphrey, 1992). En Malaisie, les sociétés transnationales d'électronique ont introduit plus récemment de nouveaux concepts de production qui ont des incidences sur les qualifications des ouvriers embauchés, ainsi que sur la formation qui leur est donnée. D'après une étude empirique faite, en 1990, sur douze sociétés transnationales d'électronique dans des zones franches en Malaisie, on exige désormais des opérateurs qu'ils aient douze ans de scolarité, et la formation assurée a été, elle aussi, considérablement accrue (Liebau et Wahnschaffe, 1992, p. 192).

Les sociétés transnationales peuvent également fournir des possibilités de formation à certains groupes, comme les migrants ruraux et les femmes, qui risquent de se trouver défavorisés pour l'accès à la formation et l'avancement. C'est ainsi que des sociétés transnationales japonaises d'électronique ont préféré embaucher des femmes n'ayant qu'une expérience professionnelle limitée (Oliver et Wilkinson, 1989). Bien que la majorité des femmes et des travailleurs migrants occupent le plus souvent des emplois non qualifiés et semi-qualifiés dans des industries à forte intensité de main-d'œuvre, il apparaît que, par comparaison avec les emplois dans d'autres secteurs comme l'agriculture ou les emplois domestiques, les sociétés transnationales offrent des salaires et des conditions de travail supérieurs à la moyenne, et la possibilité d'acquérir certaines qualifications. Dans certains pays, comme Singapour, l'arrivée de compagnies étrangères, en accentuant la pénurie de main-d'œuvre, a accru les possibilités d'emploi pour les membres de groupes non traditionnels, et notamment pour les femmes, dans des emplois de cols blancs (Lim, 1985).

Nature et types des activités de formation

La formation assurée par les sociétés transnationales peut être formelle ou non formelle. La formation formelle comporte des leçons, des cours de durée déterminée ou des programmes d'apprentissage structurés ; elle peut être dispensée dans la société ou par des experts extérieurs. La formation non formelle revêt des formes multiples et se fait le plus souvent dans les locaux de l'entreprise et sur le tas.

La formation du personnel de production a surtout pour but de répondre au besoin d'ouvriers indispensables à la bonne marche de l'entreprise. Toutefois, elle peut aussi avoir un objectif secondaire important qui est d'aider les travailleurs à s'adapter à la culture de l'entreprise ou au type d'entreprise. Ce dernier facteur, en particulier, explique l'importance spéciale donnée à la formation sur le tas ou à la formation interne, comme dans le cas des sociétés transnationales japonaises (Watanabe, 1993).

Nombreuses sont les grandes sociétés transnationales qui appliquent des programmes systématiques de formation professionnelle, en particulier pour les travailleurs qualifiés qui bénéficient généralement d'une part notable des budgets de formation (Organisation

internationale du travail [OIT], 1981)⁷. Cette formation peut être dispensée dans les usines ou à proximité, ou bien dans des centres de formation locaux ou régionaux. Toutefois, c'est une formation sur le tas de durée variable qui est la formule la plus courante pour le personnel directement employé à la production. En Malaisie, les douze filiales étrangères d'entreprises du secteur électronique étudiées en 1990 faisaient suivre à leurs nouveaux ouvriers un programme de formation qui durait de trois jours à une semaine, et à l'issue duquel les participants devaient passer un examen pour obtenir un emploi permanent. Ils devaient ensuite, dans toutes les filiales, suivre une formation sur le tas durant jusqu'à trois mois. La direction des entreprises cherchait systématiquement à étendre et à améliorer les qualifications du personnel de production en lui proposant, à l'intérieur et à l'extérieur, de nouveaux cours de formation et en lui offrant des possibilités d'avancement correspondantes dans l'entreprise. La polyvalence, c'est-à-dire la possibilité pour les ouvriers de s'acquitter de tâches diverses grâce à des compétences variées, était l'objectif principal de la politique d'enseignement et de formation de ces firmes. Chaque société avait son propre service d'enseignement et de formation avec un certain nombre d'enseignants à plein temps. L'une des filiales américaines, employant deux cents personnes, avait quarante enseignants à temps complet et un budget annuel d'enseignement et de formation de 750 000 dollars, soit 1 % de la masse salariale. Une autre société américaine a indiqué qu'elle consacrait chaque année 2,5 % de sa masse salariale à l'enseignement et à la formation (Liebau et Wahnschaffe, 1992, p. 192).

Les programmes destinés aux cadres et aux techniciens représentent généralement la partie la plus importante des activités de formation des sociétés transnationales. Là encore, l'objectif est généralement de dispenser une formation correspondant à l'emploi occupé, ainsi que (souvent) d'inculquer au personnel la culture d'entreprise que beaucoup de compagnies considèrent comme indispensable à une gestion efficace. Certaines sociétés transnationales — comme Citibank, Pepsi Cola et IBM — appliquent des stratégies mondiales en matière de ressources humaines et de formation. Dans d'autres, comme Glaxo, la plus grande société pharmaceutique du Royaume-Uni, les politiques et les programmes relatifs au personnel et aux ressources humaines sont totalement décentralisés, chaque filiale ayant son directeur des ressources humaines qui relève du directeur général local, encore que ces politiques et ces programmes s'inscrivent dans un large cadre de valeurs d'entreprise élaborées par le centre⁸. Dans d'autres sociétés encore, comme Nissan, des programmes centralisés coexistent avec une assez grande autonomie laissée aux filiales étrangères⁹.

L'un des grands avantages dont bénéficient les sociétés transnationales pour leur formation est qu'elles peuvent mettre leurs réseaux internationaux d'installations et de compétences au service du perfectionnement de leur personnel (UNCTAD-DTCL, 1994b ; OIT, 1991 ; Foley, Watts et Wilson, 1993). Ainsi, une étude sur des entreprises étrangères en Irlande a montré que près de 90 % des filiales interrogées avaient envoyé des salariés à l'étranger pour des stages de formation à la maison mère (Whelan, 1980, p. 39). On peut mentionner aussi l'exemple de filiales de sociétés japonaises en Allemagne qui sont très enclines à envoyer du personnel qualifié au Japon pour une formation et des visites d'échange. Les affectations à l'étranger sont généreusement pratiquées pour les cadres et les techniciens occupant des postes clés. Dans les pays en développement aussi, le mode

de formation le plus populaire pour le personnel de filiales étrangères est de l'envoyer à la maison mère (UNCTAD-DTCI, 1993a, p. 125). Dans les pays en développement, ce type de formation a peut-être pris de l'extension avec le temps. Une étude de sociétés étrangères en Indonésie, au début des années 80, a montré que les sociétés transnationales avaient plus tendance à attirer des cadres de firmes locales qu'à assurer elles-mêmes une formation (Okada, 1983). En revanche, une étude plus récente conclut que la plupart des cadres et des techniciens locaux ont acquis leurs compétences principalement grâce à une formation sur le tas et à une formation supplémentaire obtenue en travaillant un certain temps à l'usine de la société transnationale, dans le pays d'origine ou dans d'autres implantations à l'étranger (Thee, 1990, p. 232).

La mondialisation croissante et l'intégration fonctionnelle dans les sociétés transnationales, ainsi que la multiplication des alliances stratégiques internationales, élargissent encore l'éventail des possibilités de formation et la diffusion des compétences. Ainsi, Ford (États-Unis d'Amérique) et Mazda (Japon) ont envoyé des ouvriers de l'usine d'Hermosillo (Mexique), qu'ils gèrent conjointement, faire des stages de formation au Japon et dans les usines Ford, en Europe. L'équipe d'ingénieurs qui avait mis en place la chaîne de fabrication de la Ford « Mondeo » en Belgique fait le même travail aux États-Unis et forme, ce faisant, des ingénieurs locaux. Motorola (États-Unis d'Amérique), dans le cadre de son expansion en Chine, a envoyé des ingénieurs chinois récemment recrutés faire des stages de formation dans ses installations de Hong Kong, de Singapour et des États-Unis, et pratique un roulement qui permet aux cadres supérieurs stagiaires de sa filiale chinoise de passer par presque tous ses centres de fabrication de semi-conducteurs dans le monde (UNCTAD-DTCI, 1993a, p. 125). Philips (Pays-Bas), par exemple, a organisé pendant plus de dix ans un programme systématique de perfectionnement des cadres. Avec l'expansion de son champ d'action mondial, la société s'est efforcée d'accroître l'expérience tant générale qu'internationale de ses cadres, notamment en étendant le roulement des emplois à des coentreprises avec d'autres sociétés. Ce programme a non seulement contribué au perfectionnement des cadres, mais aussi considérablement étendu la diffusion de l'investissement de Philips consacré à la formation (Houten, 1989). Dans certains cas, cette capacité à diffuser l'expérience peut permettre à une société transnationale d'introduire des approches authentiquement novatrices, en ce qui concerne notamment les modalités d'organisation nouvelles et les « pratiques exemplaires », et de fournir la formation nécessaire¹⁰. L'expérience des sociétés transnationales dans tout une gamme de cultures et de milieux leur permet d'entrer en contact avec d'autres méthodes de formation et d'être plus sensibles au processus d'apprentissage. Sachant ce que sont les fossés culturels, elles sont mieux à même de déterminer le volume et le type de formation optimaux¹¹.

Les sociétés transnationales qui ont de gros moyens et un champ d'action étendu peuvent réaliser des économies considérables en créant des centres de formation à l'échelle mondiale ou régionale. Ainsi, l'Université Motorola, qui forme du personnel déjà en poste, a conclu un certain nombre d'accords de coopération avec des écoles supérieures de gestion des affaires, privées et publiques, dans le monde entier. Cette université a ouvert notamment à Pékin une antenne qui donne à des salariés, à des clients, à des partenaires et à des fournisseurs de Motorola une formation aux pratiques de gestion et à la technologie¹². Un autre exemple important est celui du centre de formation de Nestlé à Rive-Reine, à

proximité du siège de la société en Suisse, qui, en 1993, a organisé des séminaires, suivis par plus de 1 200 participants faisant partie du personnel de la société dans soixante pays différents (Nestlé S.A., 1994). De même, le centre de formation professionnelle de Nestlé au Mexique offre une formation à des salariés de toute la région d'Amérique latine. Les Universités MacDonald's Hamburger sont des centres de formation mondiaux destinés à de futurs cadres, au dernier stade de leur formation. Beaucoup de banques transnationales ont également créé des centres de formation, parfois dans des pays d'accueil. Andersen Consulting est l'une des rares sociétés de conseil à avoir son centre de formation ; il s'agit de son collège universitaire de Saint Charles, dans l'Illinois, destiné à assurer la cohérence voulue dans l'approche et la méthodologie à suivre pour la résolution des problèmes (UNCTAD-DTCL, 1993a, p. 16). Dans un certain nombre de pays d'accueil en Asie, des sociétés transnationales, parfois à la demande d'un gouvernement ou en collaboration avec un gouvernement, ont créé des écoles de formation technique pour répondre non seulement à leurs besoins propres, mais aussi à ceux d'autres sociétés (Watanabe, 1993, p. 142 ; UNCTAD-DTCL, 1994a, chapitre X).

Si les sociétés transnationales qui ont de gros moyens et un champ d'action étendu sont le mieux placées pour organiser une formation et d'autres activités contribuant à la mise en valeur des ressources humaines, de petites et moyennes entreprises prennent aussi des initiatives du même genre (voir le tableau 1). Il existe cependant certaines différences, quant à l'étendue et à la nature de leurs programmes de formation par rapport aux grandes sociétés transnationales. D'après les résultats d'enquêtes menées dans les pays en développement, 44 % des filiales de petites et moyennes transnationales dispensent une formation technique formelle (par opposition à la formation sur le tas), contre 73 % pour les grosses sociétés. Les filiales de grosses sociétés transnationales participent aussi davantage à d'autres types de formation technique. Par exemple, une formation est organisée dans les usines ou dans les bureaux par du personnel technique venu de la maison mère, dans plus de la moitié des filiales de petites et moyennes sociétés transnationales, mais la proportion atteint environ quatre cinquièmes dans les grosses transnationales (UNCTAD-DTCL, 1993b, p. 125). La formation de personnel des filiales à la maison mère se pratiquait dans 80 % des petites et moyennes sociétés transnationales et dans 93 % des grandes. Cependant, ce type de formation est de loin la méthode la plus populaire dans les filiales des petites et moyennes sociétés transnationales. Pour le personnel des filiales étrangères, c'est le stage à la maison mère qui sera généralement choisi si les experts techniques sont basés au siège et font un autre travail, s'il n'existe pas d'installations de formation dans les pays d'accueil ou si les sociétés mères souhaitent que les employés locaux se fassent par eux-mêmes une idée de la rigueur de la gestion et nouent des relations avec leurs collègues du pays d'origine. Toutefois, la situation varie selon le pays d'origine des petites et moyennes sociétés transnationales et selon la nature de leurs filiales. C'est ainsi que la plupart des petites et moyennes sociétés transnationales japonaises ont tendance à donner une formation au siège (plus des quatre cinquièmes des filiales) plutôt que sur place (51 %), tandis que les filiales de petites et moyennes sociétés transnationales américaines recourent davantage à la formation sur place (85 % des filiales, contre 90 % pour la formation au siège) (UNCTAD-DTCL, 1993b, p. 125).

TABLEAU 1. Formation du personnel des filiales étrangères dans les pays en développement, par région (pourcentage de filiales assurant une formation)

Type de formation et région d'accueil	Filiales de petites et moyennes sociétés transnationales	Filiales de grandes sociétés transnationales
Formation sur le tas		
Asie du Sud, de l'Est et du Sud-Est	61	75
Amérique latine	60	69
Ensemble des pays en développement	61	73
Formation technique (autre que la formation sur le tas)		
Asie du Sud, de l'Est et du Sud-Est	46	71
Amérique latine	35	74
Ensemble des pays en développement	44	73

Source : UNCTAD-DTCI, 1993b, p. 110, d'après une enquête faite en 1991-1992.

La formation et le perfectionnement professionnel, formels et non formels, ainsi que la transmission des valeurs, des attitudes et des comportements au contact d'expatriés, sont particulièrement importants dans les pays en transition vers une économie de marché. En Europe centrale et orientale, l'esprit d'entreprise, les compétences technologiques et les capacités de direction nécessaires dans un système économique orienté vers le marché étaient le plus souvent impossibles à trouver à cause de la planification de l'économie et du caractère administratif de la gestion sous le régime économique précédent. En outre, l'isolement que la région avait connu avait fortement limité son accès aux technologies modernes de fabrication et d'organisation. Après l'ouverture des pays de la région à l'investissement étranger direct, les filiales étrangères établies dans ces pays ont dû, par conséquent, pour une grande part, adapter la main-d'œuvre aux exigences du marché mondial en lui donnant une formation et un enseignement. C'est une situation qu'un directeur d'ABB en Pologne décrivait ainsi : « Dès le début, notre stratégie a consisté à transférer le logiciel d'abord, le matériel ensuite. Nous avons commencé par faire beaucoup de formation, par exemple pour le marketing et les ventes. C'est alors seulement qu'est venu le transfert de technologie »¹³.

La mise en valeur des ressources humaines est ainsi devenue une composante essentielle de tous les grands projets d'investissement étranger direct dans la région. De nombreux grands investisseurs étrangers dans l'industrie manufacturière et dans les services ont mis en place divers systèmes de formation du personnel. Fiat Auto (Pologne), par exemple, a formé la totalité de ses dix-neuf mille salariés pour une ou plusieurs de ses diverses opérations, dans des écoles donnant des cours de six semaines pendant lesquels les salariés étaient placés sur une « chaîne de formation », ne représentant que la moitié de leur charge de travail ordinaire. Cela a permis d'introduire une technologie qui a

amélioré la productivité, puisque le nombre de voitures fabriquées par ouvrier et par an est passé de cinq en 1991 à dix-neuf à la fin de 1993¹⁴. Des efforts de formation analogues ont permis à ABB Zamech de réaliser des gains de productivité rapides et d'obtenir des commandes à l'exportation pour un montant de quelque 150 millions de dollars. L'adoption de nouvelles méthodes de gestion et de nouvelles technologies devrait rapporter à ABB de 4 à 5 % de ses recettes mondiales en 1996¹⁵.

De même, les cadres et les chefs d'entreprise locaux des pays en transition, qui avaient été formés sous le régime de l'économie planifiée, se sont trouvés, en grande partie, incapables d'assurer les fonctions de direction nécessaires dans une économie de marché concurrentielle. L'étude de marché, la passation de marchés en fonction des prix, la rigueur budgétaire, etc., leur étaient pour ainsi dire inconnues puisqu'il s'agissait de fonctions inutiles dans une économie planifiée. Outre la formation à ces nouveaux principes de conduite des affaires, il a fallu vaincre la tendance à revenir aux anciennes pratiques de gestion, et ce à tous les niveaux de la gestion et de la fabrication. Pour faire face à ces problèmes, ABB Zamech, par exemple, a créé à Varsovie un « mini-programme de MBA » destiné à familiariser les cadres supérieurs avec ces concepts de base et à leur permettre de les diffuser dans le personnel. Les cours découpés en cinq modules clés (stratégie des affaires, étude de marché, finances, fabrication, ressources humaines) étaient donnés par des professeurs de l'INSEAD (Institut européen d'administration des affaires) (Taylor, 1991, p. 103).

Les efforts de formation vont souvent au-delà de la simple transmission des qualifications technologiques requises dans le monde moderne. En général, on enseigne les concepts de base du « marché » et les philosophies de la production et, ce qui est le plus important, les compétences linguistiques nécessaires à un minimum de communication entre la direction occidentale et le personnel local (main-d'œuvre et cadres). C'est ainsi que, en plus des compétences technologiques de base, Fiat (Italie) a tenté aussi d'inculquer à ses ouvriers polonais des concepts de concurrence et de qualité, ainsi que de coopération et de travail d'équipe¹⁶. Ces activités de formation et de perfectionnement professionnel, ainsi que la transmission informelle de valeurs, d'attitudes et de comportements, jouent un rôle important dans l'activité des filiales de sociétés transnationales en Europe centrale et orientale, et ont des répercussions directes sur l'efficacité et la productivité.

Le perfectionnement de la main-d'œuvre par la formation est également un aspect important de l'activité des filiales étrangères installées en Chine. Bien que le système d'enseignement chinois dispense un enseignement professionnel et technique substantiel et diversifié, la demande de techniciens qualifiés et, en particulier, de cadres est supérieure à l'offre. La plupart des filiales étrangères ont organisé leurs programmes de formation. Certaines, notamment dans le domaine du tourisme, de l'électronique et de la chimie, ont même créé leurs propres centres de formation du personnel. Motorola, par exemple, a ouvert deux centres en Chine pour ses salariés chinois. La formation sur le tas pour les cadres et les employés chinois est aussi couramment pratiquée (Zhan, 1993).

Formation et transfert de technologies « douces » dans les services

La formation dans les sociétés transnationales est étroitement liée au transfert de techno-

logie. Dans l'industrie manufacturière, la formation du personnel de production a généralement pour but d'inculquer le savoir-faire permettant d'utiliser les machines et le matériel procédant de technologies nouvelles. Dans la fabrication comme dans les services, toutefois, le véhicule principal du transfert des technologies « douces », comme les systèmes de gestion, le savoir-faire en commercialisation et le contrôle de la qualité, est la formation elle-même, complétée par les connaissances qu'on trouve dans les manuels, les plans, etc. Dans le secteur des services, où il faut en général s'adapter aux clients et où chaque prestataire de services doit appliquer des connaissances et un savoir-faire, la majeure partie de la technologie relève de cette dernière catégorie.

En raison de leur caractère immatériel et de la nécessité de les adapter aux clients, beaucoup de services ne se prêtent pas à des échanges transfrontaliers. Les sociétés transnationales de services ne peuvent donc pas fractionner leur processus de production pour tirer parti des différences de disponibilité et de compétence de la main-d'œuvre pouvant exister entre pays développés et pays en développement. C'est ainsi qu'elles tendent à reproduire dans les pays d'accueil les technologies utilisées par leurs sociétés mères. C'est ce qui explique en partie que les écarts de rémunération entre pays d'origine et pays d'accueil soient plus faibles pour les sociétés transnationales dans le secteur des services que dans le secteur manufacturier (UNCTAD-DTCL, 1994a, chapitre IV) ; cela donne à penser que les niveaux moyens de qualification dans les filiales du secteur des services sont plus proches de ceux de la maison mère que dans le secteur manufacturier. En d'autres termes, contrairement à ce qui se passe dans le cas des sociétés transnationales manufacturières, les compétences techniques requises pour la production de services n'ont pas tendance à être centralisées à la maison mère ; elles sont plutôt diffusées au niveau des opérations dans le pays d'accueil, surtout grâce à la formation.

On constate effectivement que les banques et les institutions financières transnationales, par exemple, attachent une importance considérable à la formation, en particulier celle de leur personnel de direction (OIT, 1991). Cette formation vise à donner aux cadres non seulement les compétences techniques, mais aussi les connaissances plus vastes requises pour diriger une entreprise. Contrairement à ce qui se faisait précédemment, lorsqu'on insistait sur des formations spécifiques, les programmes de formation des cadres et des agents de maîtrise sont de plus en plus axés sur les techniques modernes de gestion comme la détermination d'objectifs, la définition de tâches et la constitution d'équipes. Cette formation est dispensée soit grâce à des cours internes, que la plupart des banques organisent dans des établissements de formation comportant ou non un internat, soit grâce à des cours externes, auquel cas le service de formation et de perfectionnement choisit les cadres qui suivront des cours dans une école de préparation aux affaires ou dans le département de gestion d'une université. Il existe également une formation pour les cadres supérieurs qui, occupant des postes dirigeants, doivent pouvoir élaborer les objectifs à long terme de la société, fondés sur une vision mondiale du marché, afin de gérer les grandes transformations de la stratégie, de la structure organisationnelle et de la gestion, tout en ayant la responsabilité de forger et de maintenir la crédibilité publique de la firme. C'est dans les pays d'origine et dans les pays d'accueil développés que la formation est le plus poussée et le plus diversifiée, mais les banques transnationales apportent aussi une contri-

bution utile à la formation de leurs cadres dans les pays en développement où elles ont des filiales. Il s'agit le plus souvent d'une formation sur le tas, assurée par la banque elle-même (OIT, 1991). Toutefois, certaines banques organisent des cours de formation spéciaux pour le personnel de leurs filiales étrangères ; le programme de formation de Citibank pour ses filiales d'Asie et du Pacifique en est un bon exemple (UNCTAD-DTCL, 1994a, p. 233).

En Amérique latine, d'après une étude sur les activités de formation d'un certain nombre de filiales étrangères de sociétés transnationales (opérant ou non avec des capitaux propres) dans cinq secteurs du tertiaire, des activités de formation étaient courantes dans les cinq secteurs (UNCTAD-DTCL, 1994b, p. 234). Dans tous les cas, la formation occupait chaque salarié en moyenne neuf jours par an au moins avec un maximum de vingt-deux jours par an en moyenne dans l'hôtellerie et de vingt-trois jours par an pour les sociétés de conseil. La plus grande partie de la formation était interne et se faisait dans le pays d'accueil de la filiale, mais dans tous les secteurs, une bonne dose de formation était dispensée aussi à la maison mère. Les visites d'experts venus du siège pour assurer une formation étaient courantes dans tous les services, mais c'est dans les firmes de logiciel et les sociétés de conseil qu'elles étaient le plus fréquentes (UNCTAD-DTCL, 1994b).

Les technologies douces requises par le secteur tertiaire sont loin d'être immuables ; elles changent au contraire continuellement, sous l'effet de forces telles que l'intensification de la concurrence et la généralisation des technologies de l'information. C'est ainsi que la structure des qualifications dans les banques et dans les sociétés d'assurances évolue rapidement vers des tâches plus complexes et plus flexibles que ce n'était le cas il y a une dizaine d'années (Bertrand et Noyelle, 1988, p. 8). La qualité des ressources humaines dans le secteur tertiaire est devenue un facteur décisif qui détermine le rythme auquel on pourra introduire une nouvelle technologie et réaliser des gains de productivité. Cela n'a pas seulement pour effet d'accroître la demande d'un enseignement de meilleure qualité dans le système d'enseignement formel, mais a amené aussi de nombreuses entreprises du secteur tertiaire à créer des systèmes internes de formation pour leur personnel. Cela est le cas en particulier lorsque les sociétés et leurs filiales étrangères doivent remédier aux insuffisances de systèmes d'enseignement nationaux (Centre des Nations Unies sur les sociétés transnationales, 1989). Cela est particulièrement important pour les pays en développement et les économies en transition vers un système de marché. Par exemple, les opérations de la filiale polonaise de Citibank qui assure des services de commerce extérieur et de gestion de trésorerie, ainsi que des services bancaires électroniques pour de grands investisseurs étrangers comme International Paper ou MacDonald's, sont exécutées par un personnel comprenant cent vingt personnes recrutées sur place et plusieurs expatriés. La formation de jeunes Polonais (pour un sur trois desquels c'est un premier emploi) aux services bancaires électroniques est devenue une priorité pour la société, qui dit consacrer 400 000 dollars par an à la formation¹⁷.

Outre la participation directe au capital, diverses formules, comme les accords de licence et de franchisage, constituent des modalités importantes de transfert de technologies douces et de compétences¹⁸. Au cours des dernières années, on a assisté à un développement rapide du franchisage international, en particulier des franchises dites de repro-

duction ou de duplication (Welch, 1992). Ces dernières revêtent une importance particulière pour la mise en valeur des ressources humaines parce qu'elles exigent l'établissement de relations suivies entre le franchiseur et le franchisé, puisqu'il y a transfert de la totalité du système commercial. Outre les droits aux produits, brevets ou marques, ce type de franchise comporte une formation à la gestion. L'utilisation d'une formule normalisée garantit la comparabilité et le respect de critères de qualité élevés. On obtient ce résultat grâce à une sélection soigneuse des franchisés, à un manuel d'opérations détaillé, à une formation approfondie et à une surveillance continue. Les franchiseurs sont prêts à faire des investissements considérables pour maintenir la qualité. Il existe d'autres formes de coopération avec des sociétés transnationales sans participation au capital qui permettent une formation et une mise en valeur des ressources humaines. Ainsi, les contrats de gestion avec des chaînes hôtelières font de la formation (et de l'implantation locale) une obligation contractuelle. Les hôtels transnationaux sont très bien placés pour assurer la formation de leur personnel, puisqu'ils ont élaboré des procédures, des manuels et des programmes de formation qui ont été révisés au fil des années à la lumière de leur expérience (UNCTC, 1990, p. 20). Cette formation peut bénéficier non seulement au personnel des filiales avec participation au capital, mais aussi à ceux d'autres entreprises associées, en particulier si l'obligation de formation est prévue dans l'accord. Les contrats de gestion, de licence et d'assistance technique avec des sociétés transnationales dans d'autres secteurs d'activité offrent des possibilités comparables pour la formation et la mise en valeur des ressources humaines.

Conclusions

Les rapports entre les sociétés transnationales et la mise en valeur des ressources humaines sont complexes et présentent de multiples facettes. Les opérations de ces sociétés sont de nature telle qu'elles peuvent apporter une contribution considérable à la mise en valeur des ressources humaines, en particulier dans les pays en développement. Cette contribution relève principalement de l'enseignement et de la formation. Dans le domaine de l'enseignement, le rôle des sociétés transnationales se limite généralement à un investissement, direct ou indirect, dans l'enseignement supérieur, en particulier pour la préparation aux affaires. Le rôle important des sociétés transnationales dans la mise en valeur des ressources humaines tient au fait qu'elles fournissent à leur personnel, sous des formes variées, une formation et d'autres possibilités d'apprendre. Cette formation peut être précieuse pour les travailleurs dans les pays, et notamment les pays en développement, où les possibilités d'acquérir des compétences professionnelles, techniques et administratives sont limitées.

La formation et les autres formes d'apprentissage fournies par les sociétés transnationales s'adressent à toutes les catégories de travailleurs, bien qu'elles soient destinées avant tout aux cadres et au personnel technique. L'information disponible semble indiquer que la taille et le champ d'action des sociétés transnationales leur permettent de fournir à leur personnel des possibilités substantielles d'apprendre, dans un cadre formel et non formel. En outre, l'enseignement qu'elles assurent porte souvent sur des méthodes de production et de gestion nouvelles ou différentes. Dans des conditions favorables, leur

contribution aux connaissances, aux compétences et en capacités de gestion de leur personnel peut se diffuser dans l'économie du pays d'accueil au-delà des limites de l'entreprise et compléter les efforts nationaux de mise en valeur des ressources humaines en encourageant la croissance et en renforçant la compétitivité.

À mesure que les sociétés transnationales poursuivent des stratégies d'intégration complexe et que les liens entre sociétés mères et filiales se diversifient et se compliquent, il est probable que les besoins de formation nécessaires pour gérer avec succès le système de production de l'entreprise et ses éléments géographiquement dispersés vont augmenter et devenir plus complexes. Il se peut que les filiales étrangères soient progressivement associées à des activités plus spécialisées comportant une plus forte valeur ajoutée et qu'une formation plus poussée soit nécessaire pour améliorer la qualité du personnel local. L'importance donnée à la formation dans les filiales pourrait s'accroître considérablement du fait de l'interdépendance croissante entre les opérations dans le pays d'origine et dans les diverses filiales. Cela pourrait aboutir à une diffusion plus large des modules de formation dans tous les services de la société transnationale.

Avec l'adoption de stratégies d'intégration complexe et la compétition croissante pour l'obtention d'investissements étrangers directs, il est plus important que jamais pour les pays en développement de renforcer leurs capacités en matière de ressources humaines. Outre le fait que ces capacités constituent la base du développement de l'économie nationale, elles permettraient à la main-d'œuvre et aux entreprises nationales d'interagir plus efficacement avec les sociétés transnationales. Elles contribueraient à augmenter le volume et à relever la qualité et le niveau des investissements étrangers directs qu'un pays peut attirer, ce qui renforcerait les perspectives d'une nouvelle progression de la mise en valeur des ressources humaines. À l'heure actuelle, seul un nombre limité de pays en développement attirent une part notable de l'investissement étranger direct, en particulier dans les domaines à technologie complexe. Pour ces pays, les filiales étrangères des sociétés transnationales sont un complément important des programmes et des efforts nationaux destinés au perfectionnement des ressources humaines. Toutefois, les pays en développement qui ne présentent pas les mêmes avantages en matière d'implantation peuvent aussi en profiter, dans la mesure où ils peuvent améliorer leur mise en valeur des ressources humaines grâce à l'investissement étranger direct et au système de production internationale intégrée qui s'amorce. Il leur faudra réfléchir à la manière dont ils pourraient formuler et coordonner leurs politiques pour que leurs capacités en matière de ressources humaines en tirent le maximum d'avantages.

Notes

1. Cet article est une version résumée du chapitre V du *World investment report 1994 : transnational corporations, employment and the workplace* [Rapport mondial sur l'investissement 1994 : sociétés transnationales, emploi et lieu de travail]. New York ; Genève. (Publications des Nations Unies, n° de vente E.94.II.A.14.)
2. Voir, pour les pays développés, OIT, 1981 ; Buckley et Enderwick, 1985 ; et Simões, 1985. Pour les pays en développement, voir Hughes et Seng, 1969 ; Willmore, 1986 ; Kumar, 1990.
3. H. C. Bettignies, « The challenges of management training in Asia », *Euro-Asia business*

- review*, vol. 2, n° 4, 1983, p. 34-39.
4. L'expression « à flux tendus » désigne le système de production où les fournisseurs livrent les pièces et les demi-produits à la date et dans les quantités dont l'usine a besoin. Cette méthode permet de réduire les frais de stockage et de manutention, et élimine la nécessité de tester les produits livrés.
 5. La production « dégraissée » s'applique au nouveau système de fabrication japonais, qui utilise la moitié de l'effort humain, la moitié de l'espace de fabrication, la moitié de l'investissement en machines et la moitié des heures d'ingénierie pour mettre au point un produit en moitié moins de temps. Il nécessite un stock de pièces très inférieur à la moitié, ce qui a pour résultat des défauts moins nombreux et des produits plus variés.
 6. D'après les données pour 1990 fournies par le Board of Investment, Bureau du Premier Ministre, Bangkok (Thaïlande).
 7. Voir quelques exemples dans UNCTAD-DTCL, 1994a, p. 224.
 8. D'après des informations obtenues des entreprises.
 9. Voir UNCTAD-DTCL, *op. cit.*, encadré V.2, p. 228.
 10. Voir un exemple dans UNCTAD-DTCL, *op. cit.*, encadré V.3, p. 229.
 11. Voir un exemple dans UNCTAD-DTCL, *op. cit.*, encadré V.4, p. 230.
 12. D'après les informations et les déclarations de dirigeants de l'entreprise à la Conférence internationale sur les sociétés transnationales et la Chine, organisée par la Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement, le Programme sur les sociétés transnationales ainsi que le Ministère du commerce extérieur et de la coopération économique et l'University of International Business and Economics de Chine, à Pékin, du 9 au 11 septembre 1993.
 13. Tony Jackson, « Pioneer looks east for profit : the challenges facing ABB's engineering ventures in the former communist bloc » [Pioneer en quête de bénéfices à l'Est : les défis à relever par les projets d'ingénierie d'ABB dans l'ancien bloc communiste], *Financial times* (Londres), 16 avril 1994.
 14. Anthony Robinson, « The Financial times 500 : on the trail of new potential markets » [Les 500 du « Financial times » : sur les traces de nouveaux marchés potentiels], *Financial times* (Londres), 13 juin 1993.
 15. Christopher Bobinski, « Lame ducks are the target : survey on Poland » [Les canards boiteux sont la cible : enquête sur la Pologne], *Financial times* (Londres), 18 mars 1994.
 16. « Automotive survey » [Enquête sur l'automobile], *Business central Europe* (Vienne), vol. 2, n° 8, février 1994, p. 34.
 17. Henry Copeland, « Top jobs in East Europe becoming tough to find » [Les hauts postes deviennent difficiles à trouver en Europe de l'Est], *The international herald tribune* (New York, Marseille), 28 octobre 1993.
 18. Voir un exemple dans UNCTAD-DTCL, *op. cit.*, encadré V.6.

Références

- Arpan, J. S. ; Folks, W. R. ; Kwok, C. 1993. *International business education in the 1990s : a global survey* [La formation internationale aux affaires dans les années 90 : enquête mondiale]. Columbia, Caroline du Sud, Association of International Business.
- Bertrand, O. ; Noyelle, T. 1988. *Human resources and corporate strategy : technological change in banks and insurance companies* [Ressources humaines et stratégie d'entreprise : changement technologique dans les banques et les assurances]. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques.

- Blomstrom, M. 1994. *Transnational technology towards the year 2000 in the ESCAP region* [La technologie transnationale à l'aube de l'an 2000 dans la région de la CESAP]. Bangkok, Nations Unies. (ST/ESCAP/1071.)
- Buckley, P. J. ; Enderwick, P. 1985. *The industrial relations practices of foreign-owned firms in Britain* [Les relations industrielles dans les sociétés à majorité étrangère en Grande-Bretagne]. Londres, MacMillan.
- Bureau international du travail. 1981. *Employment effects of multinational enterprises in industrialized countries* [Effets des entreprises multinationales sur l'emploi dans les pays industrialisés]. Genève.
- . 1991. *Multinational banks and their social and labour practices* [Les banques multinationales et leurs pratiques sociales et de personnel]. Genève.
- Campbell, D. C. ; McElrath, R. C. 1990. *The employment effects of multinational enterprises in the United States and of American multinationals abroad* [Les effets sur l'emploi des entreprises multinationales aux États-Unis et des multinationales américaines à l'étranger]. Genève, Bureau international du travail. (Multinational Enterprise Programme, working paper n° 64.)
- Centre des Nations Unies sur les sociétés transnationales (UNCTC). 1989. *Transnational service corporations and developing countries : impact and policy issues* [Sociétés transnationales de services et pays en développement : impact et politiques]. New York. (Publication des Nations Unies, n° de vente E.89.II.A.14, Current Studies Series A. n° 10.)
- . 1990. *Negotiating international hotel chain management agreements* [La négociation des accords de gestion dans les chaînes hôtelières internationales]. New York. (UNCTC Advisory Studies n° 5, Publication des Nations Unies, n° de vente E.90.II.A.8.)
- Conférence des Nations Unies sur le commerce et le développement. Division des sociétés transnationales et de l'investissement (UNCTAD-DTICI). 1993a. *World investment report 1993 : transnational corporations and integrated international production* [Rapport mondial sur l'investissement 1993 : sociétés transnationales et production internationale intégrée]. New York. (Publication des Nations Unies, n° de vente E.93.II.A.14.)
- . 1993b. *Small and medium-sized transnational corporations : role, impact and policy implications* [Les petites et moyennes sociétés transnationales : rôle, impact et implications en matière des politiques]. New York. (Publication des Nations Unies, n° de vente E.93.II.A.15.)
- . 1994a. *World investment report 1994 : transnational corporations, employment and the workplace* [Rapport mondial sur l'investissement 1994 : sociétés transnationales, emploi et lieu de travail]. New York ; Genève. (Publication des Nations Unies, n° de vente E.94.II.A.14.)
- . 1994b. *Transnational corporations and technology transfer in services industries in Latin America* [Sociétés transnationales et transfert de technologie dans les industries de services en Amérique latine]. Genève. (Mimeo.)
- Erden, D. 1988. « Impact of multinational corporations on host countries : executive training programmes » [Impact des sociétés transnationales sur les pays d'accueil : les programmes de formation des cadres]. *Management international review* (Wiesbaden, Allemagne), n° 28, p. 39-47.
- Evans, P. ; Doz, Y. ; Laurent, A. (dir. publ.). *Human resource management in international firms* [La gestion des ressources humaines dans les compagnies internationales]. New York, St. Martin's Press.
- ; Lorange, P. 1990. Managing human resources in the international firm : lessons from practice [La gestion des ressources humaines dans la compagnie internationale : enseignement de la pratique]. Dans : Evans, P. ; Doz, Y. ; Laurent, A. (dir. publ.). *op. cit.*, p. 144-161.
- ; Lank, E. ; Farquhar, A. 1990. « The two logics behind human resource management »

- [Les deux logiques de la gestion des ressources humaines]. Dans : Evans, P. ; Doz, Y. ; Laurent, A. (dir. publ.). *op. cit.*, p. 113-143.
- Fleury, A. ; Humphrey, J. 1992. *Human resources and the diffusion and adaptation of new quality methods in Brazilian manufacturing* [Ressources humaines et diffusion et adaptation de nouvelles méthodes de qualité dans le secteur manufacturier brésilien]. Brighton (Royaume-Uni), University of Sussex. (Miméo.)
- Foley, P. ; Watts, H. ; Wilson, B. 1993. « External control, new process technology and training » [Contrôle externe, nouvelles méthodes de technologie et de formation]. *Regional studies* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 27, n° 6, p. 596-600.
- Gerschenberg, I. 1987. *Multinational enterprises, transfer of managerial knowhow, technology choice and employment effects : a case study of Kenya* [Entreprises multinationales, transfert de savoir-faire en matière de gestion, choix technologiques et effets sur l'emploi : étude de cas sur le Kenya]. Genève, Bureau international du travail, Multinational Enterprises Programme.
- Gonçalves, R. 1986. « Technological spillovers and manpower training » [Retombées technologiques et formation de la main-d'œuvre]. *Journal of economic development* (Séoul), n° 1, p. 119-132.
- Houten, G. van. 1989. « The implications of globalism : new management realities at Philips » [Les implications de la mondialisation : nouvelles réalités de gestion chez Philips]. Dans : Evans, P. ; Doz, Y. ; Laurent, A. (dir. publ.). *Op. cit.*
- Hughes, H. ; Seng, Y. P. 1969. *Foreign investment and the industrialization of Singapore* [L'investissement étranger et l'industrialisation de Singapour]. Canberra, Australian National University Press.
- Iyanda, O. ; Bello, J. A. 1979. *Employment effects of multinational enterprises in Nigeria* [Les effets sur l'emploi des entreprises multinationales au Nigéria]. Genève, Bureau international du travail, Multinational Enterprises Programme.
- Kumar, N. 1990. *Multinational enterprises in India* [Les entreprises multinationales en Inde]. Londres, Routledge.
- Liebau, E. ; Wahnschaffe, P. 1992. « Management strategies of multinationals in development countries » [Stratégies de gestion des multinationales dans les pays en développement]. *Intereconomics* (Hambourg, Allemagne), vol. 27, n° 4, juillet-août, p. 190-198.
- Lim, L. 1985. *Women workers in multinational enterprises in developing countries* [Les ouvrières des entreprises multinationales dans les pays en développement]. Genève, Centre des Nations Unies sur les sociétés transnationales/Bureau international du travail.
- Mincer, J. ; Higuchi, Y. 1987. *Wage structures and labour turnover in the U.S. and Japan* [Structures salariales et rotation du personnel aux États-Unis et au Japon]. Cambridge, Massachusetts, National Bureau of Economic Research. (NBER working paper n° 2306.)
- Nations Unies. Division des sociétés transnationales et de la gestion (UN-TCMD). 1992. *World investment report 1992 : transnational corporations as engines of growth* [Rapport mondial sur l'investissement, 1992 : les sociétés transnationales, moteurs de la croissance]. New York. (Publication des Nations Unies, n° de vente E.92.II.A.19.)
- Nestlé S. A. 1994. *Nestlé et la formation professionnelle*. Renens (Suisse).
- Okada, Y. 1983. « The dilemma of Indonesian dependency on foreign direct investments » [Le dilemme de la dépendance indonésienne à l'égard des investissements étrangers directs]. *Development and change* (Londres), vol. 14, n° 1, janvier, p. 115-132.
- Oliver, N. ; Wilkinson, B. 1989. « Japanese manufacturing techniques and personnel and industrial relations practices in Britain : evidence and implications » [Les techniques de fabrication japonaises et les pratiques britanniques en matière de relations sociales et industrielles : faits et

- implications]. *British journal of industrial relations* (Oxford, Royaume-Uni), n° 27, mars, p. 73-92.
- Porter, M. E. 1990. *The competition advantage of nations* [L'avantage concurrentiel des nations]. Londres, Macmillan.
- Scottish Development Agency. 1986. *Manpower excellence and corporate performance in Scotland* [Excellence de la main-d'œuvre et performance des entreprises en Écosse]. Glasgow (Royaume-Uni), Scottish Development Agency.
- Shaiken, H. 1900. *Mexico in the global economy : high technology and work organization in export industries* [Le Mexique dans l'économie mondiale : technologie de pointe et organisation du travail dans les industries exportatrices]. San Diego, Californie, Université de Californie, Centre for US-Mexican Studies. (Monograph series 33.)
- Sibunruang, A ; Brimble, P. 1989. *The employment effects of manufacturing enterprises in Thailand* [Les effets sur l'emploi des entreprises manufacturières en Thaïlande]. Genève, Bureau international du travail. (Multinational Enterprises Programme, working paper n° 54.)
- Simões, V. 1985. « Portugal ». Dans : Dunning, J. H. (dir.publ.). *Multinational enterprises, economic structure and international competitiveness* [Entreprises multinationales, structure économique et compétitivité internationale]. New York, John Wiley.
- Tan, G. 1992. *The newly industrializing countries of Asia* [Les nouveaux pays industrialisés d'Asie]. Singapour, Times Academic Press.
- Taylor, W. 1991. « The logic of global business : an interview with ABB's Percy Barnevik » [La logique de l'entreprise mondiale : entretien avec Percy Barnevik, d'ABB]. *Harvard business review* (Boston, Massachusetts), mars-avril, p. 91-105.
- Thee Kian Wie. 1990. « Indonesia : technology transfer in the manufacturing industry » [L'Indonésie : transfert de technologie dans l'industrie manufacturière]. Dans : Soesastro, H ; Pangestu, M. (dir.publ.). *Technological challenge in the Pacific* [Défi technologique dans le Pacifique]. Sydney, Allen et Unwin, p. 200-232.
- Warner, M. 1992. « How Japanese managers learn » [Comment apprennent les cadres de direction japonais]. *Journal of general management* (Henley-on-Thames, Royaume-Uni), vol. 17, n° 3, p. 56-71.
- Watanabe, S. 1993. « Growth and structural change of Japanese overseas direct investment : implications for labour and management in host economies » [Croissance et changement structurel des investissements directs japonais à l'étranger : répercussions sur la main-d'œuvre et la gestion dans les économies des pays d'accueil]. Dans : Bailey, P. et al. (dir.publ.). *Multinationals and employment : the global economy of the 1990s* [Multinationales et emploi : l'économie mondiale des années 90]. Genève, Bureau international du travail, p. 125-160.
- Welch, L. S. 1992. « Developments in international franchising » [L'évolution du franchisage international]. *Journal of global marketing* (Binghampton, New York), vol. 6, n° 1-2, p. 81-96.
- Whelan, M. C. 1980. *Employment conditions and industrial relations practices in international companies in Ireland in 1980* [Conditions d'emploi et pratiques en matière de relations industrielles dans les sociétés internationales en Irlande en 1980]. Dublin, Federated Union of Employees. (Rapport n° 50.)
- Willmore, L. N. 1986. « The competitive performance of foreign and domestic firms in Brazil » [La performance compétitive des compagnies étrangères et nationales au Brésil]. *World development*, n° 14, p. 489-502.
- Yong, Y. S. 1988. *Employment effects of multinational enterprises in Malaysia* [Les effets sur l'emploi des entreprises multinationales en Malaisie]. Genève, Bureau international du travail. (Multinational Enterprises Programme, working paper n° 53.)

- Zhan Xiaoning, J. 1993. « The role of foreign direct investment in market-oriented reforms and economic development : the case of China » [Le rôle de l'investissement direct étranger dans les réformes orientées vers le marché et le développement économique : le cas de la Chine]. *Transnational corporations* (New York, New York), vol. 2, n° 3, décembre, p. 121-148.

SECONDE PARTIE

PERSPECTIVE RÉGIONALE

PERSPECTIVE RÉGIONALE

**MONDIALISATION,
DÉVELOPPEMENT
ENDOGENÈ ET ÉDUCATION
EN AFRIQUE**

Mamadou Ndoye

Introduction

Il est généralement reconnu que la mondialisation de l'économie correspond à l'interpénétration et à l'interdépendance des économies du monde, à l'unification des marchés et des zones de production à l'échelle planétaire, à la mondialisation des critères de performance et des règles de gestion de l'économie, à la « transnationalisation » des capitaux, des technologies et des réseaux d'information économique. Ces processus se renforcent depuis la chute du mur de Berlin en novembre 1989, et la conclusion des négociations de l'Uruguay, qui ont donné une nouvelle impulsion au commerce international et aux mouvements transnationaux de brevets d'invention, de technologies et de flux financiers. Cependant, ils ne se déroulent pas selon les mêmes modalités dans toutes les régions du monde et ils n'y ont pas non plus les mêmes répercussions.

Langue originale : français

Mamadou Ndoye (Sénégal)

Actuellement Ministre délégué chargé de l'éducation de base et des langues nationales. Est doté d'une riche expérience à la fois de l'enseignement et de la recherche. Après avoir été inspecteur de l'enseignement, chef de la circonscription scolaire de Dakar-Ville, devient chercheur-formateur à l'INEADE, à Dakar, en 1988. En 1993, il est nommé Ministre délégué chargé de l'alphabétisation et de la promotion des langues nationales. Parmi ses nombreuses publications, retenons : *Ajustement structurel et éducation scolaire* (1991) ; *Problèmes de réforme de l'éducation en Afrique* (1990) ; *Dette et éducation* (1989).

Économisme et pertes des finalités de l'éducation

En ce qui concerne l'Afrique, je n'ai pas la prétention de parler de tous les pays africains car ils représentent une grande diversité de situations. Mais je pense aux pays qui sont semblables au mien, le Sénégal, du point de vue du développement économique, de la crise des politiques en cours et des modalités de l'insertion à ce que l'on appelle l'économie mondiale.

Il apparaît tout d'abord que la mondialisation est ressentie, à tort ou à raison, comme une politique tous azimuts du « tout au marché ». Elle signifie que l'économisme propre à la philosophie libérale a envahi la quasi-totalité des secteurs de l'activité humaine, y compris l'éducation.

À ce niveau surgissent déjà les premiers éléments permettant d'identifier les obstacles que rencontrent les politiques de l'éducation sur le continent africain et qui relèvent de l'application à ce domaine des critères de compétitivité, de performance, de rendement et de rentabilité imposés par le marché mondial. En effet, l'application systématique de ces critères tend à restreindre la vision de l'éducation et surtout la vision de ses finalités. En particulier, les finalités sociales, culturelles et humaines de l'enseignement sont reléguées au second plan au profit d'autres critères d'ordre économique.

L'éducation doit-elle être au service de la transmission et du développement de la culture d'une société ? Est-elle un soutien à l'épanouissement des individus et des citoyens ? Ou vise-t-elle tout simplement la formation de producteurs ? Ces questions sont aujourd'hui essentielles mais se perdent souvent au profit des visions réductrices dominantes qui sont à mettre au compte du « tout au marché ».

Dans le même ordre d'idées, les arbitrages budgétaires s'opèrent en mesure de coût-efficacité et de rentabilité immédiate au détriment de l'éducation, vue souvent comme source de dépense. Considérés sous cet angle, l'investissement à long terme que constitue l'éducation et l'importance à lui accorder comme facteur et condition de développement sont également perdus de vue ou tout au moins insuffisamment pris en compte.

Économisme, privatisation et perte d'identité

La deuxième manifestation de cet économisme triomphant est la privatisation présentée comme panacée. On cherche aujourd'hui à tout privatiser, y compris l'éducation. On estime que l'école publique ne recouvre pas toutes les possibilités de l'éducation, et surtout ne permet pas de répondre aux besoins des familles de la manière la plus complète possible. Et puisque les États se trouvent devant des difficultés à faire fonctionner une école publique, on en tire comme conclusion que la solution est de privatiser l'enseignement. Ainsi l'État est progressivement dépossédé de ses responsabilités pour les programmes et, en conséquence, pour les finalités de l'éducation.

Cela a pour effet l'affaiblissement de l'image et de la réalité de l'école publique. Cette tendance est d'autant plus dangereuse pour l'évolution de la société africaine qu'elle se situe dans un environnement marqué par l'hégémonie d'un modèle culturel, hégémonie liée aussi à l'explosion médiatique qui envahit la société dans tous ses domaines — non

seulement en concurrençant l'école du point de vue des valeurs et des connaissances à diffuser dans la société, mais aussi les familles, puisque, à l'intérieur des foyers, se pose la question épineuse des modèles d'éducation à développer avec l'intrusion des médias.

En effet, le modèle dominant passe par la télévision, les journaux et la radio. En réalité, des pôles de croissance émergent de la mondialisation de l'économie, et ces pôles s'accompagnent d'un modèle culturel diffusé à travers le monde. Autrement dit, c'est un modèle local qui devient hégémonique, et non pas la mondialisation d'un modèle synthétique. Cette distinction me semble importante dans la mesure où, surtout, s'agissant de culture, il n'y a pas échange, réciprocité, construction commune d'une culture : il y a hégémonie d'un modèle local en train d'être diffusé à travers le monde. L'on comprend alors pourquoi, au niveau des négociations de l'Uruguay, sont apparues difficultés et discussions jusqu'à ce que certains pays, plus puissants que l'Afrique, demandent l'exception culturelle en la matière.

Mondialisation et partage des rôles Nord-Sud

Le troisième élément à prendre en compte est que la mondialisation de l'économie crée actuellement un fossé encore plus grand entre le Nord et le Sud, et que ce fossé renforce cette représentation que nous avons aujourd'hui du monde. C'est-à-dire une société mondiale binaire entre un Nord très riche et un Sud très pauvre — ce qui, du point de vue de l'Afrique, est une réalité encore plus forte dont les incidences dans le domaine de l'éducation sont importantes. On dit souvent que l'Afrique occupe une place marginale dans l'économie mondiale. On ajoute que, pour qu'elle vienne s'intégrer de manière réussie à cette économie mondiale, il lui faut résoudre deux grands problèmes. Le premier est qu'elle doit essayer de s'intégrer au marché des biens et des services et, pour ce faire, il faut qu'elle développe sa compétitivité grâce à des coûts de production moindres, c'est-à-dire une moindre protection sociale des travailleurs et une diminution des coûts des facteurs techniques.

Le second est que l'Afrique doit devenir plus attrayante pour les capitaux privés et accéder ainsi au marché des capitaux. Pour y arriver, il faut un environnement macro-économique qui soit favorable à l'investissement privé et qui attire les capitaux. C'est dans ce sens que la politique prônée en Afrique par toutes les institutions de financement s'oriente vers l'ajustement structurel. Or cette politique a des conséquences pour l'éducation.

- Une diminution des ressources affectées à l'éducation, ce qui accroît les pressions à l'intérieur du système éducatif, ralentit la scolarisation et détériore les conditions matérielles et pédagogiques de l'éducation avec, pour effet, une baisse progressive de la qualité et du niveau de l'enseignement. Cela peut être constaté dans la plupart des pays africains.
- Dans cette vision de la société mondiale à deux vitesses, l'éducation est presque appelée à jouer une fonction à la fois de maintien et de prédestination de l'Afrique au sous-développement. Il semble que, pour elle, la priorité exclusive se réduise à une éducation de base. Il faut développer un modèle d'éducation spécifique aux pays sous-développés. Autrement dit, l'enseignement secondaire, l'enseignement supérieur sont aujourd'hui, dans les politiques qui sont mises en œuvre, considérés à peu près comme un luxe. Dans la mesure où le continent noir n'est pas destiné dans cette pers-

pective à participer à la production des connaissances fondamentales, il n'est pas non plus appelé à inventer des technologies avancées. L'Afrique est réduite au rôle de client et de consommateur, et par conséquent l'éducation qui lui est prescrite doit y correspondre. C'est pourquoi il y a de plus en plus de réformes s'orientant vers la recherche de formules coût-efficacité qui mettent en cause la qualité et le niveau de l'enseignement.

- Ainsi, l'Afrique se marginalise par rapport au progrès mondial impulsé par la révolution scientifique et technique, et le fossé ne cesse de s'élargir avec le reste du monde. À l'intérieur du continent noir, il se produit aussi une segmentation de la société, puisque les couches qui ont les moyens d'éviter cette situation par des filières comme celle de l'enseignement privé peuvent échapper à ce qui est le lot commun.

Développement participatif et partenariats nouveaux pour l'éducation

Alors, quelles perspectives ouvrir, quelles réponses donner face à cette situation ? Le développement de l'Afrique va certainement passer par le respect d'un certain nombre de critères qui sont devenus mondiaux, mais elle ne peut y parvenir qu'en mobilisant et en valorisant son potentiel endogène de développement. Et l'éducation est appelée à jouer un rôle décisif dans la mobilisation de ce potentiel endogène. Pour qu'elle le fasse, il est essentiel que les politiques de l'éducation soient beaucoup plus des politiques participatives. C'est-à-dire des politiques élaborées non seulement par les États, ou par ceux-ci et les organismes de financement internationaux, mais aussi avec la participation des populations.

La participation communautaire au développement de l'éducation permet de mobiliser au profit de celle-ci de nouvelles ressources qui élargissent et renforcent :

- le dialogue pour la construction d'un modèle éducatif plus pertinent et plus efficace au regard des besoins et des réalités spécifiques de la société africaine actuelle ;
- la mobilisation du patrimoine culturel, des acquis historiques et des pratiques sociales de référence dont sont porteuses les populations en qualité de ressources éducatives pour enrichir les contenus, objectifs et processus de formation dans le sens de la continuité historique et de l'accumulation des facteurs de développement ;
- les possibilités d'élargissement de l'accès à l'éducation et l'amélioration des conditions matérielles de fonctionnement des écoles.

Dans le même sens émergent des partenariats États-sociétés civiles qui favorisent l'élaboration participative des politiques et la définition de programmes de suivi-appui et d'évaluation des résultats obtenus.

La relation partenariale se substituant à la relation de tutelle hiérarchique, il s'établit entre l'État et les organisations de la société civile un courant d'échanges et de coopération fondé sur la confiance et le partage, avec pour effets :

- une mobilisation sociale plus forte qui a accru la demande d'éducation, notamment par l'alphabétisation des femmes et la scolarisation des filles ;
- un accroissement en conséquence de l'offre grâce à la participation élargie et aux nouvelles synergies obtenues, y compris dans l'articulation entre le système formel et l'éducation non formelle, un renforcement des capacités de tous les acteurs du système avec

les outils de concertation et d'appui technique et financier, qui animent et appuient les processus d'échanges à toutes les étapes (accompagnement conceptuel, méthodologique et instrumental des réflexions et des pratiques, fonds d'appui, centre de ressources pour l'éducation...).

Ces voies sont incontournables pour compléter les efforts des États et l'appropriation par les sociétés africaines d'un modèle éducatif adapté à leurs besoins et à leurs ressources, selon des modalités de prise en charge solidaire des besoins éducatifs. De là est née, au Sénégal, la « stratégie du faire-faire » qui confie aux opérateurs non gouvernementaux les missions de négociations de projets d'alphabétisation fonctionnelle avec les populations cibles, la conception et la mise en œuvre de ces programmes selon une approche décentralisée responsabilisant pleinement les acteurs à la base. Quant à l'État, il assume les missions d'orientation politique et de coordination des différents programmes.

Promotion de l'identité culturelle et développement endogène

Le développement endogène postule la promotion de l'identité culturelle. Il ne peut y avoir de développement endogène à partir de comportements, de cultures, et de modes de vie extravertis. Et l'éducation en Afrique doit être au service de la promotion de l'identité culturelle africaine qui sera précisément l'instrument de mobilisation et d'éclosion du génie culturel des populations. C'est à ce moment que l'Afrique pourra éventuellement s'intégrer à l'économie mondiale en y apportant une contribution qui lui soit spécifique.

À cette fin, il est indispensable d'introduire les langues nationales africaines dans les systèmes d'enseignement. La pertinence d'une telle option n'est pas sérieusement discutable et s'argumente à plusieurs points de vue. Il suffit ici d'évoquer :

1. L'efficacité pédagogique qui signifie que chacun apprend mieux dans la langue qu'il maîtrise. Les apprentissages de base qui se réalisent à travers les programmes d'alphabétisation et l'enseignement élémentaire doivent être effectués dans la langue de la communauté linguistique cible. C'est une condition de réussite et un facteur d'économie en termes de temps d'apprentissage. Les expériences en cours, y compris dans les modèles de substitution, ouvrent des possibilités nouvelles élargissant les capacités de prise en charge des besoins éducatifs et de la demande sociale d'éducation.
2. La promotion de l'identité culturelle à travers l'utilisation des langues africaines dans les systèmes d'enseignement s'accomplit à travers la promotion d'un environnement lettré qui l'accompagne : standardisation et enrichissement conceptuel des langues, renaissance du patrimoine culturel grâce à la production littéraire, philosophique et autre des néoalphabètes et des intellectuels initiés à la transcription des langues africaines, encouragement des capacités endogènes d'invention et de création dans tous les domaines de l'activité humaine.
3. L'interaction convergente entre l'école et le milieu, entre l'éducation et le développement, entre le formel et le non-formel, entre l'élite et les populations, grâce à la réconciliation linguistique et culturelle que produit l'introduction des langues africaines dans les systèmes d'enseignement. Cette interaction met à contribution l'énorme potentiel éducatif des sociétés africaines dans la formation de compétences opérationnelles dans le milieu.

La planification de cette introduction pose :

- le problème du statut des langues africaines dans l'école à côté des langues actuelles d'enseignement ;
- celui de l'élaboration de programmes d'enseignement ;
- la question de la réalisation des recherches linguistiques et didactiques pour produire les dictionnaires, les grammaires et les matériels didactiques nécessaires à un bon enseignement ;
- celle, enfin, de la formation des personnels.

Le défi de l'éducation de base pour tous et de la formation d'un potentiel endogène suffisamment large pour promouvoir un développement durable ne peut être relevé tant que cette option ne deviendra pas une réalité tangible.

Conclusion

Dans cette perspective, la mondialisation visée doit être considérée non pas comme une donnée stable, mais plutôt comme un processus que toutes les nations, toutes les régions sont appelées à construire. Et, pour qu'elles y arrivent, elles doivent édifier leurs propres bases d'épanouissement : l'éducation est appelée en Afrique à jouer en faveur de ce processus.

PERSPECTIVE RÉGIONALE

LES EFFETS DE L'AJUSTEMENT SUR L'ÉDUCATION : L'EXPÉRIENCE ASIATIQUE

Jandhyala B. G. Tilak

Le contexte

L'intérêt du développement des ressources humaines, en général, et l'importance du capital humain pour le développement socio-économique, en particulier, ont été largement reconnus depuis que Theodore Schultz a introduit, en 1960, la « notion révolutionnaire d'investissement humain dans la pensée économique » (Schultz, 1961). Parmi les diverses composantes du capital humain, l'éducation et la santé sont celles qui sont jugées les plus importantes. En conséquence, plusieurs pays développés et en développement ont investi des moyens considérables dans l'enseignement. L'éducation a connu dans les années 60 un « âge d'or », où elle a bénéficié d'un flux substantiel d'investissements publics. C'est durant cette décennie que les taux d'inscription comme les investissements publics dans l'enseignement ont progressé le plus rapidement. Puis, vinrent, pour le secteur de l'éducation, une dizaine d'années de revers, où la théorie du capital humain subit les assauts

Langue originale : anglais

Jandhyala B. G. Tilak (Inde)

Directeur de l'Unité de financement de l'éducation au National Institute of Educational Planning and Administration de New Delhi et titulaire d'un doctorat acquis à la Delhi School of Economics, M. Tilak a enseigné à l'Université de Virginie, à l'Indian Institute of Education et à l'Université de Delhi. Il a également travaillé à la Banque mondiale. Parmi ses publications récentes, signalons : *Education for development in Asia* [L'éducation pour le développement en Asie] (1994), *Educational planning at grassroots* [La planification de l'éducation au niveau local] (1991) et plusieurs articles sur l'économie, le développement et l'éducation. Il a participé à la rédaction de l'*International encyclopaedia of education*. Rédacteur en chef du *Journal of educational planning and administration*, il est membre du comité de rédaction de *Higher education policy*.

de détracteurs arguant que l'éducation était un facteur de productivité négligeable et ne servait que de machine à sélectionner et à distribuer des diplômes (Arrow, 1973 ; Spence, 1973).

Toutefois, ces revers se sont révélés temporaires. Les thèses de la sélection et de la « diplômanie » manquaient de fondements empiriques, et la théorie du capital humain est demeurée, pour l'essentiel, intacte. Ses dogmes de base ont été les moins remis en question. Les années 80 ont vu se ranimer, lentement mais régulièrement, la foi dans le capital humain. Les pays en développement et les organismes internationaux ont commencé à s'intéresser sérieusement aux investissements dans sa valorisation. On a constaté que l'éducation jouait dans la croissance économique un rôle positif non négligeable, qu'on le mesure en termes monétaires ou à l'aune de grandeurs telles que l'efficacité agricole, la productivité du travail, etc. Outre son rôle dans la croissance économique, on a par ailleurs reconnu à l'éducation une capacité sensible de réduire la pauvreté, d'améliorer la répartition du revenu et de favoriser divers aspects du progrès social, démographique et politique (Tilak, 1989a ; 1994a). On a également constaté que le capital humain avait relativement plus de poids dans les pays en développement et parmi les pauvres que dans les pays développés et parmi les riches (Psacharopoulos, 1984 ; 1994). Mais alors que les instances nationales et les organismes internationaux commençaient à manifester leur volonté de promouvoir l'éducation et leur foi dans la capacité du capital humain de contribuer au développement, une crise économique mondiale a éclaté, marquée par le premier puis le deuxième choc pétrolier, l'inflation, l'accroissement des dettes extérieures, les politiques d'ajustement et de réajustement structurels et les tendances à la récession. Très rapidement, on s'est rendu compte que la dernière décennie du siècle — les années 90 — serait celle de la rigueur.

Dans certains pays d'Asie, comme l'Inde, cette période de restrictions a débuté par l'introduction de nouvelles politiques économiques, dites généralement « politiques d'ajustement », engagées sous l'égide de la Banque mondiale et du Fonds monétaire international (FMI). Curieusement, alors que bien des pays ont adopté ces politiques au bout de longues années de difficultés économiques et notamment de crises de balance des paiements, l'Inde a dû y recourir assez soudainement, après avoir lancé, en juillet 1991, une série de réformes radicales qui l'avaient déjà placée sur la voie de l'ajustement. Certains ont salué ces mesures comme étant les plus propres à faire d'économies comme celle de l'Inde de véritables « tigres », alors que d'autres y ont vu le signe d'un regrettable abandon de la voie du développement et de la protection sociale planifiés que Nehru avait tracée pour le pays.

Des politiques d'ajustement structurel sont aujourd'hui mises en œuvre dans cent cinq pays du monde. Mais, malheureusement, elles ne tiennent compte ni de l'époque ni de la géographie. Elles semblent, entre autres, remettre en cause le rôle prédominant de l'État dans le développement et encourager à renforcer celui des mécanismes du marché. Par ailleurs, elles favorisent plus particulièrement la réduction des dépenses publiques, avec, par voie de conséquence très directe, la diminution radicale de l'ensemble des subventions publiques même si cette diminution ne doit pas forcément être uniforme dans tous les secteurs d'activité (elle ne l'est d'ailleurs généralement pas). On redoute que ces politiques économiques n'aient des répercussions négatives sur l'ensemble des secteurs de l'économie. On a constaté que leurs effets étaient très variables sur les trois grands conti-

nents en développement : Afrique, Asie et Amérique latine. L'Amérique latine est tombée dans le piège de l'endettement, tandis que, en Afrique, les niveaux de vie et de développement de l'éducation ont été très gravement touchés. D'une manière générale, toutefois, on estime que l'expérience des pays asiatiques a été différente — voire franchement positive dans le cas des pays d'Asie de l'Est, que bien des pays extérieurs à la région aimeraient pouvoir imiter. C'est la raison pour laquelle une étude de l'expérience asiatique pourrait être utile.

La majorité des analyses effectuées jusqu'à présent portent essentiellement sur les pays d'Afrique et d'Amérique latine, et il n'existe guère de documentation sur les pays d'Asie. Nous avons voulu ici combler cette lacune de la recherche et de l'information. La présente étude pourrait aussi s'avérer profitable pour les pays asiatiques qui viennent tout juste d'adopter de telles politiques d'ajustement, ou qui sont susceptibles de le faire, ainsi que pour les pays d'autres régions du monde. Enfin, elle pourrait également intéresser les institutions financières de prêt qui étudieraient la nécessité de revoir leurs politiques dans les pays asiatiques.

À partir de quelques données généralement accessibles glanées dans les publications de l'UNESCO et de la Banque mondiale, ainsi que des résultats de certaines recherches récentes, nous nous sommes livrés, au long des sections qui suivent, à quelques comparaisons des niveaux de développement de l'éducation dans les pays qui pratiquent l'ajustement et dans les autres, tels que classés par Kakwani, Makonnen et van der Gaag (1990). Notre objectif est de déterminer si l'on peut discerner dans les tendances afférentes au développement de l'éducation la moindre différence entre les pays soumis à ajustement et les autres. À cette fin, nous avons dressé une liste restreinte d'indicateurs du développement de l'éducation, portant surtout sur l'affectation des moyens financiers, la croissance des taux de scolarisation et d'inscription et, enfin, la qualité et l'équité de l'enseignement. Nous nous sommes concentrés principalement sur l'enseignement primaire. Mais nous commencerons par analyser brièvement le traitement réservé en général à l'éducation en période de crise et d'austérité.

L'éducation en période d'austérité économique

L'INVESTISSEMENT DANS L'ÉDUCATION

En général, *la relation entre les investissements consentis en matière d'éducation et l'état de l'économie n'est ni simple ni directe*. Lorsque l'économie se porte bien (y compris dans les situations où elle progresse), les ressources allouées à l'éducation s'avèrent généralement les moins fortement influencées par les facteurs économiques. Il n'existe aucune relation significative entre les indicateurs de capacité économique, comme le produit national brut (PNB) par habitant, et les dépenses publiques d'enseignement. Des sociétés comptant parmi les plus pauvres, telles celles du Kerala en Inde et du Sri Lanka en Asie du Sud, consacrent à l'éducation une part de leur PNB plus élevée que bien des économies où le PNB ou le revenu par habitant est pourtant supérieur (Tilak, 1984 ; 1986). On n'observe pas non plus de liaison significative entre des critères d'efficience comme le taux de rendement des sommes investies dans l'éducation et le niveau des dépenses publiques correspondantes

(Tilak, 1982). En outre, ce ne sont ni les besoins de l'économie en main-d'œuvre ni même des facteurs sociaux comme les principes d'universalisation de l'enseignement élémentaire énoncés dans les textes constitutionnels, ou encore l'ampleur de l'analphabétisme, qui guident les planificateurs de l'éducation dans leurs décisions en matière d'investissements (Tilak, 1980).

En revanche, dans les moments de crises telles que les périodes d'ajustement, il semble exister une relation puissante et positive entre les conditions économiques et les investissements publics consentis à l'éducation. L'aggravation de la situation économique a effectivement une forte influence sur l'affectation de moyens à l'éducation, car les décideurs trouvent alors dans l'enseignement un bouc émissaire facile. De plus, la nature même des investissements dans ce secteur ne fait pas l'unanimité. Les dépenses d'éducation sont toujours considérées non comme un investissement à renforcer mais comme un élément de consommation, un fardeau social, voire un poste d'aide sociale sur lequel il faut faire des économies ; or, plus les problèmes généraux s'aggravent, plus il est nécessaire d'économiser. Que les bienfaits de l'éducation soient intangibles et ne soient pas immédiatement évidents contribue au resserrement des ressources qui lui sont consacrées. L'enseignement devient donc un secteur très vulnérable lorsque les conditions économiques se dégradent (voir Tilak, 1989b, 1989c, 1990b).

En résumé, lorsque la conjoncture est normalement favorable, il ne semble pas exister de relation significative entre la situation économique et les investissements publics consacrés à l'éducation ; en revanche, lorsqu'elle devient médiocre, on observe une forte liaison positive entre ces deux éléments, la détérioration conjoncturelle s'accompagnant d'une réduction des investissements d'ordre éducatif.

LES PRIORITÉS

En période de dégradation des conditions économiques, les priorités sont faussées, et certains aspects souhaitables de l'éducation sacrifiés à d'autres éléments moins indispensables. Dans la plupart des systèmes politiques modernes, la population exerce des pressions importantes. Aucun État providence ne saurait aujourd'hui, même en cas de crise économique grave, affronter l'agitation populaire et les conséquences d'une éventuelle « mise à l'arrêt » du secteur de développement humain que représentent les établissements d'enseignement. Pris en étau entre l'aggravation des conditions économiques, d'une part, et les pressions sociopolitiques populaires en faveur de l'expansion de l'enseignement, d'autre part, les décideurs acceptent quelques compromis.

Premièrement, *ils sacrifient la qualité de l'éducation à son augmentation en volume.* Ils trouvent ainsi une solution de compromis dans la mesure où ils donnent l'impression d'avoir maintenu le *statu quo* en répondant assez bien à la demande du point de vue quantitatif ; mais, ce faisant, ils portent atteinte à la qualité de l'enseignement car l'affectation des moyens matériels et financiers est mauvaise. On voit alors s'ouvrir un nombre croissant d'écoles, d'instituts supérieurs et même d'universités, autant d'établissements qui manquent cependant d'enseignants et de locaux, de matériels pédagogiques, de manuels, de bibliothèques, de laboratoires, etc. Les institutions, non seulement scolaires mais aussi supérieures, se révèlent sous-financées et ne peuvent s'installer que dans des locaux déla-

brés, voire en plein air et sans mobilier. Des enseignants insuffisamment qualifiés ou sans formation sont nommés. On donne la préférence aux cours intensifs de brève durée plutôt qu'aux enseignements longs, et aux programmes de formation à court terme plutôt qu'aux programmes de formation à long terme, etc. En d'autres termes, les ressources sont saupoudrées parcimonieusement, ce qui nuit à la qualité de l'éducation.

Deuxièmement, *on sacrifie l'équité de l'accès à l'enseignement au profit de la quantité*. Même si les inscriptions totales augmentent du fait de l'importante demande restant à satisfaire à tous les niveaux de l'enseignement (supérieur, en particulier), leur répartition est bouleversée. On constate une augmentation de la proportion de celles émanant des groupes à revenus élevés, au détriment des groupes économiquement et socialement plus faibles. Même si le montant total des dépenses publiques afférentes à l'enseignement progresse, les postes relatifs à des éléments comme les bourses pour les étudiants défavorisés et, d'une manière générale, les prestations sociales aux étudiants diminuent. Le nombre total des écoles peut progresser sans qu'augmente le nombre des écoles spéciales exclusivement réservées aux plus pauvres, comme les écoles d'ashrams en Inde, et celui des résidences pour les étudiants défavorisés ; en fait, il arrive même que ceux-ci même diminuent. Ainsi, on semble sacrifier l'équité à une augmentation en volume.

Troisièmement, en période d'austérité économique, ce sont principalement *les groupes à revenus intermédiaires et supérieurs qui sont favorisés, fût-ce aux dépens des activités d'éducation de masse* (voir Tilak, 1990a). En matière d'investissement, l'enseignement supérieur prend le pas sur l'enseignement primaire, l'éducation des adultes et d'autres programmes d'éducation de masse. Les programmes d'alphabétisation risquent d'être relégués aux oubliettes au profit de l'expansion du secteur universitaire. Dans les sociétés où l'enseignement supérieur est relativement démocratique, accueillant un grand nombre d'étudiants issus des groupes à revenus faibles ou intermédiaires, l'enseignement supérieur souffre aussi, et ce pour plusieurs raisons, liées notamment aux intérêts de la classe dirigeante des politiques et des bureaucrates. Ainsi, même en période de crise économique, les taux de croissance dans les établissements d'enseignement supérieur réservés à l'élite dépassent ceux qui concernent l'éducation de masse.

Quatrièmement, *on assiste à une expansion apparente des investissements publics qui s'accompagne de leur érosion cachée*. Bien que l'on fasse état d'augmentations des sommes totales affectées à l'éducation, celles-ci concernent le plus souvent les chiffres en prix courants du marché : en prix réels, il peut y avoir au contraire une baisse sensible. C'est ce qui s'est produit en Inde pour les budgets annuels, ainsi que (aussi incroyable que cela puisse paraître) pour les dépenses d'éducation, entre les troisième et quatrième plans quinquennaux et entre ce dernier et le cinquième (voir Tilak, 1995 ; 1996). Sous la pression populaire et l'effet de stratégies populistes, les traitements et les salaires des enseignants et autres personnels des établissements d'enseignement augmentent, mais uniquement en termes monétaires ; cette augmentation étant normalement inférieure à l'inflation, il y a baisse en termes réels. Il se produit donc en fait une érosion des investissements publics, malgré des augmentations sensibles en apparence.

DES POLITIQUES INDÉSIRABLES

Troisièmement, *dans le cadre de la recherche de nouvelles stratégies et méthodes de financement de l'éducation, certaines méthodes indésirables se trouvent approuvées et légalisées*.

sées. Ainsi certaines nouvelles mesures et réorientations récentes des politiques concernant l'aide étrangère à l'éducation (voir Tilak, 1995), de même que la privatisation en Inde. Des pays qui, jusqu'à présent, refusaient l'aide extérieure, pour des raisons politiques, sociales, économiques et pédagogiques, sont en train d'assouplir leurs positions et de rechercher un appui étranger (voir Tilak, 1993). C'est toute la vision de l'aide extérieure en matière d'éducation qui est en train de changer, comme on le constate en Inde.

La privatisation de l'éducation peut prendre différentes formes (voir Tilak, 1991 ; 1994c), notamment : a) une forme « extrême », avec privatisation totale des nouveaux établissements de tous niveaux, lesquels sont gérés et financés par le secteur privé sans grande intervention de l'État et dans un but lucratif (c'est le cas, par exemple, en Inde des collèges d'enseignement supérieur où les droits de scolarité sont fixés en fonction du nombre d'étudiants) ; b) une forme « forte », supposant la récupération auprès des étudiants de l'intégralité du coût de l'enseignement, même public ; c) une forme « modérée », avec fourniture d'un enseignement public, financé cependant dans une mesure raisonnable par des sources non étatiques grâce à l'augmentation des droits de scolarité, à des prêts aux étudiants, à des taxes, etc. ; et, enfin, d) la « pseudo » privatisation, où des établissements scolaires et collèges d'enseignement supérieur privés reçoivent la quasi-totalité de leurs crédits de l'État, ce qui fausse l'affectation des fonds publics. Toutes ces formes de privatisation sont approuvées et encouragées par les dirigeants et par la société dans son ensemble.

L'ajustement en Asie

Par suite de la dégradation régulière de la situation économique, en général, et des finances publiques, en particulier, à laquelle se sont ajoutées des difficultés de longue durée compliquées par des facteurs extérieurs, plusieurs pays mettent en œuvre des politiques d'ajustement depuis le début des années 80. Ces différentes mesures ont eu des effets mitigés sur les divers secteurs économiques et sociaux des pays concernés. On a essentiellement constaté que cet instrument imprécis que sont les politiques d'ajustement avait des effets négatifs et plus « sensibles » sur les secteurs sociaux, notamment l'éducation, que sur les autres. Dans plusieurs économies en développement, la diminution des investissements publics consacrés à l'éducation (au total et par étudiant, en prix réels et parfois courants, et en proportion du PNB et des dépenses publiques globales), le recul des taux d'inscription bruts, en particulier dans le primaire, et la baisse des indicateurs relatifs à la qualité et à l'équité de l'éducation témoignent d'une forte association avec les politiques d'ajustement structurel. À l'intérieur même du secteur de l'éducation, on a par ailleurs constaté que l'enseignement primaire était plus durement touché que l'enseignement supérieur, les budgets d'équipement plus que ceux de fonctionnement, et l'équité et la qualité plus que l'augmentation en volume¹.

Quelle a été, en la matière, l'expérience des pays en développement d'Asie ? Bien qu'ils aient été moins gravement frappés par la crise économique mondiale des années 70 et 80, plusieurs d'entre eux ont dû adopter des politiques d'ajustement, notamment structurel, en contrepartie de prêts de la Banque mondiale, du FMI et d'autres institutions bilatérales et multilatérales qui ont des exigences analogues. Les Philippines ont été l'un des premiers pays d'Asie à adopter, dès 1980, des programmes d'ajustement structurel, le Pakistan l'ayant fait, quant à lui, en 1982. Même les nouveaux pays industrialisés d'Asie

de l'Est, qui ont enregistré une croissance économique rapide, « n'ont pu échapper à la nécessité d'un ajustement structurel » (Koo et Nam, 1990, p. 261). C'est en 1981 et en 1982 respectivement que la République de Corée et la Thaïlande ont reçu leur premier prêt à l'ajustement structurel. Le Népal a dû y recourir en 1987. L'Inde est le dernier pays de la région à avoir rejoint les rangs des pays appliquant des politiques d'ajustement structurel, et les effets bénéfiques que celles-ci pourraient y avoir restent à observer.

On dénombre donc plus d'une demi-douzaine de grands pays d'Asie ayant une expérience quelconque de l'ajustement structurel. Plusieurs autres nations, comme le Bangladesh, la Chine, l'Indonésie et le Sri Lanka, ont également bénéficié d'autres prêts à l'ajustement (prêts sectoriels/prêts-programmes), le Bangladesh ayant ouvert la marche en 1980. Le Pakistan a reçu la même année des prêts à l'ajustement sectoriel, puis, en 1982, des prêts à l'ajustement structurel, alors que, dans bien d'autres pays, les crédits d'ajustement structurel ont précédé ceux d'ajustement sectoriel (voir Nicholas, 1988 ; Noss, 1991, p. 51-55). Certains pays ont, « de leur propre chef », adopté des politiques s'apparentant à des politiques d'ajustement. Ainsi, l'Indonésie a-t-elle entrepris, dès le début des années 80, une série de programmes d'« ajustement », avec une première dévaluation monétaire en 1983 et une autre en 1986 (Azis, 1990, p. 242). Singapour a connu, entre 1979 et 1984, une période de « redressement économique », mais a eu recours à un programme d'« ajustement » se différenciant quelque peu des autres par la présence de mesures telles que des augmentations de salaires, des incitations fiscales et des actions de formation (Tan, 1990, p. 400). Bien d'autres économies d'Asie orientale avaient, dès les années 70, voire avant, adopté, sous une forme ou une autre, des programmes d'ajustement (voir Agrawal *et al.*, 1992 ; Kohsaka et Ohno, 1996).

Dans la suite de cet article, nous nous concentrerons surtout sur les effets des programmes d'ajustement structurel de la Banque mondiale et du FMI, étant donné que ces programmes se distinguent nettement des autres par leur nature et leurs incidences, et que, sans viser directement l'éducation ou aucun autre secteur social, ce sont ceux qui se révèlent retentir le plus gravement sur ces secteurs. En ce qui concerne ces programmes d'ajustement, il a été avancé que l'« Asie dans son ensemble avait obtenu de meilleurs résultats en matière d'ajustement et de croissance que d'autres régions, mais que son expérience avait tout de même été marquée par toute une série de succès et d'échecs » (Karaosmanoglu, 1991, p. 412).

Comme dans bien d'autres pays, les politiques d'ajustement structurel menées dans les pays asiatiques ne comprenaient aucune mesure expresse visant l'éducation. Cependant, des programmes d'ajustement de l'éducation, « susceptibles d'accompagner et de renforcer les stratégies économiques globales d'ajustement structurel » (King, 1990), sont effectivement assortis de conditions touchant aux politiques de l'éducation². Pendant tout le processus d'ajustement, plusieurs pays asiatiques se sont effectivement efforcés de mettre l'enseignement à l'abri des incidences négatives des politiques d'ajustement ; beaucoup y sont parvenus, d'autres n'ont connu qu'un « certain succès », « un succès partiel » ou un « demi-succès », tandis que d'autres ont vu leurs efforts carrément échouer.

Si les dépenses publiques, en général, et celles consacrées aux secteurs sociaux comme

l'éducation, en particulier, ont diminué dans bien des régions ou pays du monde, elles ont progressé dans la plupart des pays d'Asie du fait même des politiques d'ajustement (ou malgré celles-ci). Ainsi, dans neuf des dix pays asiatiques étudiés, on a enregistré, entre 1980 et 1981, et entre 1985 et 1987, une progression dans les dépenses publiques de la part de la santé et de l'éducation (Cornia et Stewart, 1990, p. 16). D'une manière générale, on estime que les politiques d'ajustement n'ont pas eu dans les pays asiatiques un impact aussi grave que dans les pays d'Afrique et d'Amérique latine, en partie parce que beaucoup de pays asiatiques ont adopté des politiques introverties les rendant moins tributaires de l'endettement extérieur. Ces politiques ont notamment consisté à réduire les importations (par exemple, dans les pays d'Asie du Sud), à tenter de pénétrer de nouveaux marchés d'exportation (essentiellement pour les nouveaux pays industrialisés d'Asie de l'Est) et, pour certains pays comme l'Inde ou la Chine, à recourir à l'expansion de la demande intérieure. D'autres pays (comme les Philippines et la Thaïlande) ont adopté des politiques « neutres » en ce qui concernait leur intro- ou extraversion (voir OIT, 1987 ; Lo, Song et Furukawa, 1989 ; Banque asiatique de développement [BAD], 1992, 1994).

Dans la longue liste dressée par Kakwani *et al.* (1990)³, les pays asiatiques ne figurent que dans trois catégories : les pays intensément soumis à ajustement (Pakistan, Philippines, République de Corée et Thaïlande), les pays ayant entrepris des politiques d'ajustement après 1985 (que nous appellerons simplement ici pays soumis à ajustement, soit le Bangladesh, la Chine, l'Indonésie et le Népal), et les pays non soumis à ajustement (de type I) qui n'ont pas eu besoin de politiques et prêts du type Banque mondiale/FMI (Myanmar, Inde, Sri Lanka et Malaisie). Les deux premières catégories sont également désignées ici par l'expression « pays soumis à ajustement ». Si l'on suit cette classification, dans l'analyse actuelle, l'Inde est considérée comme un pays non soumis à ajustement, même si elle a adopté des politiques d'ajustement depuis 1991. Sri Lanka est également assimilé à un pays non soumis à ajustement, bien qu'il ait fait siennes depuis 1965 les politiques de stabilisation et d'ajustement préconisées par le FMI et la Banque mondiale (Jayalath, 1995).

L'ÉVOLUTION DES DÉPENSES PUBLIQUES CONSACRÉES À L'ÉDUCATION

L'une des répercussions les plus sensibles des politiques de stabilisation et d'ajustement structurel concerne la réduction des dépenses publiques, en général, et de celles consacrées aux secteurs sociaux comme l'éducation, en particulier. En effet, les politiques de stabilisation et d'ajustement visent à réduire les déficits publics et prévoient un certain désengagement de l'État, compensé par un rôle accru des mécanismes du marché. Paradoxalement, certains gouvernements déclarent que le bon financement de secteurs sociaux comme l'éducation et la santé représente « précisément les objectifs de [leur] programme de stabilisation assortie de réformes structurelles » (Singh, 1992, p. 31). Ils font valoir que la stabilisation macro-économique et les réformes structurelles permettent de dégager des fonds au profit de l'investissement public dans des secteurs comme l'éducation. Or, avec l'introduction de politiques d'ajustement, les budgets de l'éducation ont subi des coupes claires, et l'État a commencé à réduire son rôle dans bien des pays en développement. Les pays asiatiques ne font pas vraiment exception à cet égard, comme le montre le tableau 1.

TABLEAU 1. Évolution des dépenses publiques afférentes à l'éducation

	1975	1980	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
EN POURCENTAGE DU PNB											
Pays intensément soumis à ajustement											
Pakistan	2,2	2,0	2,7	3,0	3,2	2,6	2,6	2,6	2,7	nd	nd
Philippines	1,9	1,6	1,3	1,7	2,0	2,2	2,9	2,9	2,9	2,3	2,4
Rép. de Corée	2,2	3,7	4,5	4,0	3,9	3,3	3,6	3,5	4,0	4,2	nd
Thaïlande	3,6	3,4	3,9	3,8	3,6	3,2	3,2	3,6	3,5	4,0	nd
Pays soumis à ajustement											
Bangladesh	1,1	1,5	1,9	2,2	2,0	2,1	2,2	2,0	2,2	2,3	nd
Chine	1,8	2,5	2,7	2,1	2,4	2,3	2,4	2,3	2,2	2,0	1,9
Indonésie	2,7	1,7	2,2	nd	nd	0,9	nd	1,1	1,2	2,2	1,3
Népal	1,5	1,8	2,8	2,6	nd	nd	nd	2,0	2,7	2,9	nd
Pays non soumis à ajustement											
Inde	2,8	2,8	3,0	3,5	3,7	3,0	3,0	2,7	3,2	3,3	3,1
Malaisie	6,0	6,0	6,6	7,8	6,9	6,1	5,7	5,5	5,6	5,5	5,1
Sri Lanka	2,8	3,1	3,0	3,5	3,7	3,0	3,0	2,7	3,2	3,3	3,1
EN POURCENTAGE DES DÉPENSES PUBLIQUES TOTALES											
Pays intensément soumis à ajustement											
Pakistan	5,2	5,0	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd	nd
Philippines	11,4	10,3	7,4	nd	nd	12,7	11,5	10,1	10,5	nd	nd
Rép. de Corée	13,9	23,7	28,2	27,3	26,6	23,2	23,3	22,4	25,6	14,8	nd
Thaïlande	21,0	20,6	18,5	19,4	17,9	16,6	nd	20,0	19,1	19,6	nd
Pays soumis à ajustement											
Bangladesh	13,6	8,2	10,5	10,5	9,9	10,3	10,5	10,3	11,3	8,7	nd
Chine	6,3	9,3	12,2	nd	11,1	12,1	12,4	12,8	12,7	12,2	12,2
Indonésie	13,1	8,9	9,3	nd	nd	4,3	nd	nd	nd	nd	nd
Népal	11,5	12,7	10,8	10,8	nd	nd	nd	8,5	12,3	13,3	nd
Pays non soumis à ajustement											
Inde	9,4	10,0	9,4	nd	8,5	nd	nd	10,9	11,9	11,5	nd
Malaisie	19,3	14,7	16,3	16,9	nd	18,5	18,2	18,3	18,0	16,9	nd
Sri Lanka	10,1	8,8	8,0	9,4	10,9	7,8	7,8	8,1	8,4	8,8	7,8

nd = non disponible.

Source : *Annuaire statistique de l'UNESCO*. Paris, UNESCO, 1995 et années antérieures.

Dans l'ensemble, les dépenses afférentes à l'éducation, mesurées par la proportion du PNB qui leur est consacrée, ont reculé dans six des huit pays soumis à l'ajustement. C'est en Indonésie qu'elles ont le plus fortement baissé, puis, dans une moindre mesure, au Pakistan (1987-1991) et en République de Corée (1985-1990), deux pays intensément soumis à ajustement. La part du PNB revenant à l'éducation a baissé, dans une moindre

mesure, en Thaïlande vers la fin des années 80 (pour se redresser entre 1989 et 1992) et, de manière plus marginale, en Chine après 1985. Dans un certain nombre des pays pour lesquels on dispose de données, les investissements publics consacrés à l'éducation ont également baissé en part des dépenses publiques globales. Tel est le cas de l'Indonésie, où ils sont passés de 9,3 % des dépenses publiques totales en 1985 à 4,3 % trois ans plus tard. La chute a été tout aussi spectaculaire en République de Corée, où la part de l'éducation dans les dépenses totales de l'État est tombée de 28,2 % en 1985 à 14,8 % en 1992.

Aux Philippines, en revanche, pays intensément soumis à ajustement, on assiste depuis 1980 à une augmentation régulière de la priorité donnée à l'éducation dans la ventilation du PNB (malgré une légère baisse entre 1991 et 1993). En Malaisie, pays non soumis à ajustement, la part de l'éducation est tombée de 7,8 % en 1986 à 5,6 % en 1991. Les évolutions dans les autres pays, y compris à la baisse, sont marginales et correspondent à ce qui se serait probablement produit même en l'absence de mesures d'ajustement.

Toutefois, ce n'est pas seulement la réduction des dépenses totales d'éducation qui importe ; c'est aussi la nature et la qualité des dépenses soumises à réduction. En période de difficultés économiques, il n'est pas rare que, dans l'enseignement, les dépenses courantes augmentent au détriment des investissements d'équipement car, composées essentiellement des traitements des enseignants et autres personnels, elles sont incompressibles, y compris en cas d'ajustement et de restructuration. Leur part relative dans les dépenses globales d'éducation tend donc à s'accroître⁴. Ce ne semble pourtant pas être le cas dans la quasi-totalité des pays asiatiques étudiés ici, puisqu'on n'y observe que des changements marginaux dans la composition des dépenses en matière d'éducation. Une exception notable concerne la Chine, où la part des dépenses courantes a fortement progressé, passant de 80,9 % en 1986 à 93,9 % en 1991⁵.

LES CRÉDITS AFFECTÉS À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

En période d'ajustement, la tendance générale, en matière d'affectation intrasectorielle des ressources, semble être de favoriser l'enseignement supérieur au détriment de l'enseignement primaire, comme en témoigne la baisse de la part relative de ce dernier dans les budgets de l'éducation d'un certain nombre de pays en développement. D'après les chiffres de l'UNESCO, c'est ce qui s'est passé au Bangladesh, où cette part relative est tombée de 51 % en 1985 à 44 % en 1992 et, dans une moindre mesure, au Pakistan (39,4 % en 1980, 36 % en 1987). En République de Corée, la chute de 50 % en 1980 à 42,2 % en 1992 n'a rien d'inquiétant, puisque l'enseignement primaire y est presque universel. Toutefois, le Pakistan et le Bangladesh ont encore un long chemin à parcourir avant de généraliser la scolarisation primaire. Parmi les autres pays soumis à ajustement, on constate une certaine progression de la part du primaire en Chine et au Népal. Parmi les pays non soumis à ajustement, l'Inde a fait un effort concerté pour affecter à l'enseignement primaire une part sans cesse croissante des dépenses totales d'éducation⁶. Enfin, au cours de la même période, la part de l'enseignement supérieur n'a augmenté de manière notable dans aucun pays de la région, sauf l'Inde et la Malaisie. En Inde, elle a accusé une baisse remarquable au cours des années 90, c'est-à-dire après l'introduction de politiques d'ajustement.

Fait plus important, dans aucun pays, la dépense réelle par élève dans l'enseignement

primaire (calculée en multiple du PNB par habitant) n'a baissé entre 1980 et 1988, même si les augmentations enregistrées ont été très faibles ; elle a cependant légèrement diminué entre 1990 et 1992, en Chine, en Malaisie, au Népal, au Pakistan et en Thaïlande⁷. En revanche, entre 1980 et 1990, l'enseignement supérieur a souffert d'une baisse dans tous les pays, sauf au Pakistan, qui appliquait alors de fortes politiques d'ajustement, et en Inde, avant que ce pays ne commence à en adopter. Plus précisément, les dépenses courantes au niveau primaire ont accusé une augmentation sensible en termes réels, dans la quasi-totalité des pays de la région, pour lesquels on dispose de données pour la période 1980-1985. Les seules exceptions concernent les Philippines et le Népal, où elles ont diminué d'environ 30 % entre 1980 et 1985 (tableau 2). Dans tous les autres pays, la croissance est positive et plutôt substantielle.

TABLEAU 2. Dépenses afférentes à l'enseignement primaire (en dollars des États-Unis de 1985)

	1980	1985	Évolution en %
Pays intensément soumis à ajustement			
Corée du Sud	162,1	310,9	91,80
Pakistan	23,6	28,0	19,13
Philippines	39,2	26,9	- 31,38
Thaïlande	53,5	101,7	90,09
Pays soumis à ajustement			
Bangladesh	7,4	16,4	121,62
Népal	19,6	13,7	- 30,10
Pays non soumis à ajustement			
Inde	22,5	30,6	36,00
Malaisie	205,1	282,2	37,59
Sri Lanka	17,3	20,8	20,23

Source : Lockheed, Verspoor and Associates, 1991.

LA PROGRESSION DES EFFECTIFS

Parmi les effets les plus sensibles et prédominants des politiques d'ajustement sur l'éducation, il en est un bien documenté : c'est la baisse régulière des taux bruts de scolarisation dans le primaire. Même Kakwani, Makonnen et van der Gaag (1990), qui n'ont trouvé aucune « preuve visible » de l'effet négatif de l'ajustement sur divers indicateurs sociaux, ont découvert une exception notable concernant la tendance des taux de scolarisation à régresser.

La croissance des effectifs (en chiffres absolus) dans les écoles primaires des pays asiatiques est, pour l'essentiel, positive (même s'il arrive que son rythme se ralentisse ; les exceptions — compréhensibles — concernent les pays où a) l'enseignement primaire est presque universel, et/ou b) le taux de croissance de la population du groupe d'âge concerné est négatif. Toutefois, on peut noter au Pakistan une baisse sensible du taux « brut » d'ins-

cription dans le primaire, tombé du chiffre déjà faible de 48 % en 1985 à 44 % en 1990, soit l'un des taux les plus bas au monde, dans la région asiatique, ne dépassant que ceux de l'Afghanistan et du Bhoutan (tableau 3). On peut penser que les taux nets ont été encore plus faibles. Le nombre des élèves admis en première année (1^{er} niveau)⁸ au Pakistan est aussi tombé de 74 % en 1980 à 69 % en 1988, tandis que, dans bien des pays, la Thaïlande exceptée, il est supérieur à 100 % et a été en hausse pendant la période 1980-1988. En fait, le taux d'inscription et le taux apparent d'admission dans le primaire ont tous deux baissé en Thaïlande (tombant de 98 % en 1980 à 85 % en 1988), même si le taux de scolarisation brut semble avoir notablement augmenté au cours des années suivantes. Cette constatation n'est pas très inquiétante puisque, comparée au Pakistan, la Thaïlande est déjà très avancée sur la voie de l'« Éducation pour tous » (WCEFA, 1990)⁹, (voir Haq, 1988 ; Banque mondiale, 1984).

TABLEAU 3. Taux bruts d'inscription dans l'enseignement primaire (en pourcentage)

	1975	1980	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Pays intensément soumis à ajustement											
Pakistan	41	39	48	44	45	44	44	44	nd	nd	nd
Thaïlande	84	99	96	96	95	87	86	88	99	98	nd
Pays soumis à ajustement											
Bangladesh	73	62	60	60	59	70	70	77	nd	nd	nd
Népal	51	88	82	82	83	82	95	103	105	109	nd
Pays non soumis à ajustement											
Inde	81	83	96	98	99	99	98	98	99	101	102
Malaisie	nd	93	101	nd	nd	nd	96	93	93	93	93

Note : À l'exclusion des pays affichant un taux d'inscription brut de 100 % de 1980 à 1985 et se maintenant au-dessus de ce chiffre.

nd = non disponible.

Source : *Annuaire statistique*. Paris, UNESCO, 1995 et années antérieures.

Une baisse des taux d'inscription ou de la demande d'éducation, en période d'ajustement et de restructuration économique, peut s'expliquer par la diminution du revenu réel des ménages. Même si les coûts de substitution unitaires baissent, eux aussi, le besoin d'accroître l'offre de main-d'œuvre (y compris celle des enfants) augmente, car il s'agit de compenser la chute du revenu des ménages¹⁰. Si tel a peut-être été le cas au Pakistan, c'est l'inverse qui s'est produit au Bangladesh, autre pays soumis à ajustement. Là, le taux d'inscription brut a accusé une hausse sensible, passant de 60 % en 1985 à 77 % en 1990. Même le taux d'inscription net a fortement augmenté, passant de 54 % à 69 % au cours de la même période. De plus, le Bangladesh a réussi à maintenir un taux d'inscription stable dans le secondaire, même si le niveau en est resté très faible, puisque inférieur à 20 %.

Les taux d'inscription ont progressé dans tous les autres pays où l'enseignement primaire n'est pas encore universel ; et il s'est stabilisé dans les pays où il avait atteint plus

de 100 %. Il est vrai qu'une baisse du taux brut d'inscription — disons de 130 % à 120 % — ne traduit pas nécessairement une baisse des effectifs. Elle peut, en fait, dénoter une amélioration de l'efficacité de l'enseignement, l'écart entre les taux d'inscription bruts et nets se réduisant. On appelle aussi cet écart « efficacité par âge » (Psacharopoulos et Nguyen, 1986).

LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Si la qualité de l'enseignement comporte plusieurs aspects, un indicateur couramment utilisé en est le nombre d'élèves par maître ou taux d'encadrement. En l'absence de données sur d'autres indicateurs de qualité et bien qu'une école théorique soutienne que le nombre d'élèves par classe est sans rapport avec la qualité, le taux d'encadrement fait toujours fonction de meilleure mesure de la qualité de l'enseignement. C'est particulièrement vrai dans les pays où ces taux atteignent des chiffres inquiétants. Peut-être est-il possible de déterminer un niveau seuil du taux d'encadrement (ou une fourchette), au-delà duquel il y aurait érosion de la qualité de l'enseignement. À l'inverse, un taux d'encadrement inférieur au seuil fixé refléterait une amélioration de cette qualité, même si un taux très faible peut aussi être un signe de mauvais rendement de l'économie ou de l'utilisation de la main-d'œuvre enseignante.

Alors que la République de Corée et le Bangladesh avaient en 1975 des taux d'encadrement identiques, soit environ cinquante élèves par maître (50 : 1), la première avait réussi, en 1993, à ramener progressivement le sien à 31 : 1¹¹. Au Bangladesh, en revanche, ce taux a augmenté régulièrement après 1985, pour atteindre, en 1990, 63 : 1, chiffre parmi les plus élevés du monde. Curieusement, le Bangladesh a enregistré simultanément une augmentation des taux bruts et nets de scolarisation primaire, ce qui laisse penser que la qualité a été sacrifiée à la quantité. En fait, le nombre d'enseignants dans les écoles primaires au Bangladesh n'a cessé de diminuer au fil des ans. Avec un taux d'accroissement de 4,3 % par an entre 1980 et 1985, mais de - 0,4 % entre 1985 et 1989, l'effectif total d'enseignants s'est trouvé ramené de 191 000 en 1987 à 187 000 en 1989.

Le Pakistan est un autre pays où le nombre d'enseignants a chuté de 3,42 % par an entre 1985 et 1987, après avoir augmenté au rythme annuel de 5,9 %, entre 1980 et 1985. La Thaïlande a également enregistré une décroissance du nombre de ses enseignants (- 3,03 % entre 1985 et 1988, contre - 0,67 % entre 1980 et 1985). En outre, la proportion d'enseignants sous-qualifiés et sans formation pourrait avoir augmenté.

L'efficacité interne au niveau primaire, mesurée par le nombre de redoublements et d'abandons, ne semble pas avoir souffert des politiques d'ajustement et de restructuration économique adoptées par plusieurs pays asiatiques¹². Si l'on en croit les coefficients d'efficacité¹³, elle a notablement augmenté au Bangladesh et de manière négligeable dans les autres pays. Considérée globalement, elle ne s'est dégradée que dans quelques pays d'Asie. Cela est peut-être largement dû à des politiques telles que le passage automatique au niveau supérieur ou la non-rétention des élèves, qui ont été adoptées par de nombreux pays.

LA COMPOSITION DES EFFECTIFS

Les niveaux de vie pâtiennent en période d'ajustement, ce qui rend les groupes de la popu-

lation économiquement et socialement défavorisés plus vulnérables et réduit de ce fait leur présence dans les systèmes éducatifs. Toutefois, on ne dispose pas des données détaillées sur l'évolution des caractéristiques socio-économiques des élèves au cours des phases d'ajustement et de restructuration économiques qui permettraient d'examiner si les inscriptions émanant des groupes les plus pauvres ont chuté, et donc si l'équité de l'accès à l'éducation a souffert.

Il existe toutefois des données sur les inscriptions des filles et sur les disparités entre les sexes. Les disparités entre les niveaux d'instruction des hommes et des femmes adultes semblent s'être creusées dans trois des quatre pays intensément soumis à ajustement (Pakistan, République de Corée et Philippines), et dans deux des pays soumis à ajustement (Indonésie et Népal) (tableau 4). Au Pakistan, le coefficient de discrimination (défini comme le rapport entre les inscriptions masculines et les inscriptions féminines, moins un) est passé de 2,8 en 1980 à 3,3 en 1990. En Indonésie, aux Philippines et en République de Corée, il a aussi progressé, mais de façon marginale. En revanche, dans les trois pays non soumis à ajustement, les données semblent dénoter au contraire une amélioration ; celle-ci a été sensible en Malaisie, et marginale en Inde et à Sri Lanka.

TABLEAU 4. Évolution du nombre moyen d'années de scolarité accompli par les adultes (25 ans et plus) et discrimination sexuelle

	1980				1990			
	Total	H	F	CD	Total	H	F	CD
Pays intensément soumis à ajustement								
Pakistan	1,7	2,7	0,7	2,8571	1,9	3,0	0,7	3,2857
Philippines	6,6	6,8	6,4	0,0625	7,4	7,8	7,0	0,1143
Rép. de Corée	6,6	8,1	5,1	0,5882	8,8	11,0	6,7	0,6418
Thaïlande	3,5	4,1	2,9	0,4138	3,8	4,3	3,3	0,3030
Pays soumis à ajustement								
Indonésie	3,1	3,9	2,3	0,6957	3,9	5,0	2,9	0,7241
Népal	1,8	2,7	0,9	2,0000	2,1	3,2	1,0	2,2000
Pays non soumis à ajustement								
Inde	2,2	3,3	1,1	2,0000	2,4	3,5	1,2	1,9167
Malaisie	4,0	4,7	3,3	0,4242	5,3	5,6	5,0	0,1200
Sri Lanka	5,5	6,2	4,8	0,2917	6,9	7,7	6,1	0,2623

Source : Tilak, 1994a.

Note : CD = coefficient de discrimination.

Parallèlement, la part des inscriptions féminines dans le total a augmenté dans tous les pays. En outre, la disparité entre les sexes au niveau des inscriptions, telle que mesurée par le coefficient de discrimination, a diminué dans tous les pays, dans les enseigne-

ments primaire, secondaire et supérieur, l'enseignement supérieur à Sri Lanka constituant la seule exception (UNESCO [a] ; Tilak, 1994a).

LES EFFETS SUR D'AUTRES POLITIQUES

Les mesures d'ajustement présentent en général des éléments de conditionnalité. Cependant, il est rare que les mesures d'ajustement structurel soient assorties de conditions visant les politiques éducatives, même si les programmes d'ajustement de l'éducation sont, eux, effectivement conditionnels (voir Stevenson, 1991, p. 53-55). Au Bangladesh, les prêts ou crédits à l'enseignement ont été soumis à des conditions relatives à l'accès à l'éducation, à sa qualité et à la mise en place d'institutions. Les conditions dont on craint qu'elles nuisent à l'éducation sont : a) la privatisation ; et b) les mesures de recouvrement des coûts telles que l'introduction de droits de scolarité, ou leur relèvement. Ces deux conditions entraînent d'importants changements dans les politiques de l'éducation.

Il est avancé que la restructuration économique favorise la croissance des écoles privées, puisqu'elle implique la réduction des dépenses publiques. D'après les données disponibles sur l'augmentation des effectifs dans les écoles privées¹⁴, dans plusieurs pays asiatiques, le secteur privé semble n'intervenir que dans l'enseignement primaire. Il comprend des écoles dont la gestion est privée, mais dont le financement ne l'est pas nécessairement. Un grand nombre d'écoles privées sont en effet financées par l'État. La distinction entre établissements privés et publics concerne donc surtout leur gestion. À Sri Lanka, pays non soumis à ajustement, le secteur privé représente une part négligeable des inscriptions dans l'enseignement primaire et secondaire, et s'est maintenu sans grande variation à ce faible niveau au fil des ans. Le chiffre correspondant pour l'enseignement primaire au Népal, qui était au départ le même (1 %), a quadruplé entre 1980 et 1990, pour atteindre 6 % en 1992. Aux Philippines, en République de Corée et en Thaïlande, les inscriptions dans les écoles primaires privées ne représentent qu'un pourcentage réduit de l'effectif total du premier degré. Toutefois, dans ces trois pays intensément soumis à ajustement, on a enregistré une augmentation de la part relative des écoles privées. Au Bangladesh et en Indonésie, autres pays soumis à ajustement, cette proportion est plus élevée. Entre 1985 et 1990-1992, période la plus pertinente ici, elle a augmenté au Bangladesh et est restée stable en Indonésie.

En ce qui concerne le secondaire, la part des établissements privés dans le total des inscriptions a baissé dans plusieurs pays, à l'exception de l'Indonésie. Ce pays étudie la possibilité de renforcer par des aides publiques le rôle du système d'enseignement privé, qui fonctionne sur la base de la récupération intégrale des coûts (Julius et Alicbusan, 1989, p. 48)¹⁵.

En Thaïlande, la part des établissements privés dans les inscriptions au niveau supérieur est passée de 5,1 % en 1980 à 6,4 % en 1985. On notera que, bien que faibles en pourcentage, les inscriptions dans les écoles privées peuvent être assez considérables en chiffres absolus et ont même parfois progressé sensiblement. En outre, il a pu se produire une expansion des écoles privées « non reconnues », sur lesquelles on ne possède pas nécessairement d'information. Au Pakistan, après la levée de l'interdiction des écoles pri-

vées, vers le milieu des années 80, celles-ci ont recommencé à prospérer (Banque mondiale, 1986, p. 34). Comme le soutient Tilak (1992), les inscriptions peuvent au demeurant progresser dans le privé sans que cette augmentation compense leur baisse dans le public, les investissements sociaux dans l'éducation n'étant pas alors à leur niveau optimal.

La perception de droits de scolarité est le principal moyen de récupération des coûts d'éducation. Toutefois, on ne dispose guère d'informations permettant de déterminer si de tels droits ont été introduits ou majorés dans le cadre, ou à cause, des programmes d'ajustement et de restructuration économique. Cependant, la réforme des droits de scolarité va en général dans le sens des politiques d'ajustement de la Banque mondiale ou du FMI. Les prêts consentis par la Banque mondiale au Bangladesh dans le cadre d'un programme de fourniture de manuels scolaires ont, par exemple, été assortis de conventions de récupération des coûts (Julius et Alicibusan, 1989, p. 48). En 1986, la Chine a institué des « droits de scolarité supplémentaires », représentant le double des droits antérieurs (Ahmed *et al.*, 1991). On se serait attendu à ce que les réformes des droits de scolarité soient pour l'essentiel limitées à l'enseignement supérieur, mais, en fait, le primaire et le secondaire en ont, eux aussi, fait l'objet ; la contribution des droits au financement de l'enseignement primaire — censé être « gratuit » — est même, dans certains cas, assez élevée, allant de 3,7 % en Malaisie à 7,4 % au Bangladesh et 7,1 % en Indonésie (Tan et Mingat, 1992, p. 190 ; au sujet de la Chine, voir aussi Burki et Yusuf, 1992, p. 44). Qui plus est, la part des dépenses totales (publiques et extrabudgétaires) des écoles primaires couverte grâce à ces droits est passée en Chine de 4,8 % au début des années 80 (Tan et Mingat, 1992, p. 190) à 24,6 % en 1988. Dans le primaire, les droits ont augmenté au total de 83 % de 1986 à 1988, alors que leur taux d'accroissement n'avait été que de 3,5 % entre 1986 et 1987¹⁶.

Même s'il est impossible d'établir, à partir de ces chiffres, une relation directe entre les droits de scolarité et les inscriptions, il est intéressant de relever que les inscriptions dans le primaire ont baissé en Chine de 2,34 % entre 1987 et 1988, le plus fort taux de décroissance jamais enregistré depuis 1975. En fait, dans ce pays, elles ont chuté régulièrement de 1975 à 1989 (tombant de 151 à 123,7 millions). De -1,75 % entre 1980 et 1985, leur taux de décroissance est passé à -1,92 % entre 1985 et 1989 (UNESCO [a], 1991). De même, le taux annuel d'accroissement des inscriptions dans le primaire est tombé au Pakistan de 7,16 % entre 1980 et 1985 à 2,7 % entre 1985 et 1989¹⁷. Il faut noter que le sixième Plan quinquennal du Pakistan (1983-1988) proposait « une participation des usagers aux frais dans tous les niveaux d'enseignement, afin de récupérer une part notable des coûts d'éducation par l'introduction de droits de scolarité » ou leur relèvement. On peut donc soutenir que, en général, la réduction des subventions publiques à l'enseignement primaire et l'introduction de systèmes de récupération des coûts, comme la perception de droits de scolarité, ont un grave effet néfaste sur les inscriptions, ainsi que sur les objectifs de l'« Éducation pour tous ».

Résumé et conclusions

Il est difficile d'isoler les effets des politiques d'ajustement sur l'éducation. Même des études complexes et détaillées par pays n'ont pas permis d'évaluer correctement les incidences définitives de l'ajustement. Comme Stanley Fischer (1991, p. 526) le fait observer, « l'éva-

luation des résultats des prêts à l'ajustement est extrêmement difficile, mais elle est pourtant essentielle. Aucune des méthodes d'évaluation n'est entièrement satisfaisante ». C'est pourquoi nous avons essayé ici d'examiner le lien entre ajustement et développement de l'éducation. Les effets mis en évidence peuvent au mieux être considérés comme des effets *probables*. Si aucune relation directe de cause à effet n'a pu être établie, les pays asiatiques intensément soumis à ajustement enregistrent généralement, comme en pareil cas ceux de bien d'autres régions du monde, une baisse de toute une série d'indicateurs du développement de l'éducation. Cependant, il faut aussi noter qu'en moyenne, et bien qu'ayant souffert pendant l'ajustement, le secteur de l'éducation des pays asiatiques semble avoir été relativement bien protégé contre les effets brutaux qui ont frappé les pays en développement d'autres régions soumises à ajustement.

Les effets de l'ajustement, toutefois, ne sont pas les mêmes dans tous les pays de la région asiatique, dont plusieurs en ont pâti gravement. On a constaté que, pendant les processus d'ajustement, la proportion du PNB ou des dépenses publiques totales affectée à l'éducation a diminué dans une majorité des pays soumis à ajustement (y compris ceux qui y ont été intensément soumis), bien que les chiffres dénotent aussi une baisse dans certains pays non soumis à ajustement. Dans un grand nombre des pays soumis à ajustement, la part relative des dépenses d'équipement dans le domaine de l'éducation a baissé, tandis que celle des dépenses courantes a progressé.

Sauf au Bangladesh et au Pakistan, il semble que l'affectation de ressources à l'enseignement primaire ait en général été préservée. Mais c'est aussi le cas dans les pays non soumis à ajustement comme l'Inde et la Malaisie, où la part relative de l'enseignement primaire a même progressé. Surtout, la dépense réelle par élève du primaire a sensiblement augmenté dans tous les pays au cours de la première moitié des années 80 (seule période pour laquelle ces données existent), à l'exception des Philippines et du Népal. En proportion du PNB par habitant, la dépense par élève a également augmenté dans l'enseignement primaire de tous les pays, tandis qu'elle a diminué dans l'enseignement supérieur partout, sauf en Inde. Ces chiffres indiquent que tous les pays d'Asie, soumis ou non à ajustement, ont fait des efforts concertés pour protéger l'enseignement primaire : c'est là une réalisation remarquable par rapport à d'autres pays en développement dans le monde (voir Berstecher et Carr-Hill, 1990). Ces pays soumis à ajustement auraient pu protéger leur enseignement primaire contre les réductions budgétaires par des programmes sociaux jouant le rôle de « filet de sécurité » et introduits dans le cadre même des politiques d'ajustement comme cela a été fait dans plusieurs nations d'Asie, dont l'Inde, au cours des années 90.

Cependant, les taux de scolarisation dans le primaire ont baissé dans deux pays intensément soumis à ajustement, à savoir le Pakistan et la Thaïlande. Si le taux d'inscription brut est au Pakistan désespérément faible (44 % en 1990), le Bangladesh a fait des progrès remarquables, puisque, outre son taux de scolarisation brut, son taux d'inscription net est remonté, passant de 54 % en 1985 à 69 % vers la fin des années 80. Cependant, le nombre d'élèves par maître y a augmenté pour devenir l'un des plus élevés de la région, ce qui laisse penser que l'on a peut-être sacrifié la qualité à l'expansion quantitative.

L'efficacité interne a également progressé dans tous les pays de la région. Si l'on a constaté un creusement des écarts entre les sexes au chapitre du nombre de personnes ins-

truites, au niveau des inscriptions dans l'enseignement la disparité entre garçons et filles diminue dans tous les pays.

Enfin, la part relative du secteur privé, quoique encore limitée pour le moment, semble en augmentation. On constate que, dans certains pays, des droits de scolarité ont été introduits même dans les écoles primaires, ce qui a eu un effet négatif sur la demande d'éducation et sur les inscriptions totales. La privatisation croissante et l'introduction de droits de scolarité, ou leur relèvement, ont constitué des caractéristiques dominantes, sinon nécessairement explicites, des politiques d'ajustement.

Si, dans l'ensemble, les effets de l'ajustement sur l'éducation semblent mitigés et si aucune différence frappante n'a pu être observée entre les pays plus ou moins soumis à ajustement et les autres dans les tendances à court terme de l'éducation en Asie, les indications provisoires dont on dispose au sujet de quelques pays semblent prouver l'existence d'une forte association entre les politiques d'ajustement et la dégradation de la situation de l'éducation. La force de cette association est nettement perceptible en ce qui concerne plusieurs indicateurs importants du développement de l'éducation (mais pas tous). Il serait utile de l'étudier de plus près dans un ou deux pays choisis pour bien comprendre les effets de l'ajustement sur l'éducation. Même si les problèmes mis en évidence et les associations observées dans un pays donné doivent se révéler propres à celui-ci et ne sont pas nécessairement pertinents pour d'autres, des études par pays permettraient tout de même de tirer un certain nombre de leçons, non seulement pour les pays concernés, mais aussi pour d'autres.

L'expérience des pays asiatiques (voire d'autres pays), ainsi que celle des organismes internationaux, dans le domaine des programmes d'ajustement structurel est encore relativement brève (quelque dix à quinze ans). L'« ajustement » étant un processus de longue haleine dont on ne saurait attendre des résultats rapides, il serait prématuré et problématique d'en analyser les effets sur cette courte période. Surtout, il est probable que les « incidences positives de l'ajustement ne se font jour qu'au bout d'une très longue période, alors que ses effets négatifs sont immédiats et tout à fait visibles... [Cependant, ces programmes] ne sont pas nécessairement viables, économiquement et politiquement, si leur impact [négatif] immédiat n'est pas atténué » (Yanagihara, 1989, p. 319-321). On risque en effet de ne pouvoir alors les mener jusqu'à leur terme logique. En outre, on a constaté que les politiques d'ajustement progressives réussissaient mieux dans les pays d'Asie de l'Est que les démarches « coup de poing » faites, par souci d'agir vite, de chocs et d'inflexions brutales simultanées de toutes les politiques (Agrawal *et al.*, 1992, p. 182). Cette dernière méthode peut, en fait, aller à l'encontre du but visé.

Du fait des recherches de plus en plus nombreuses dans ce domaine et de l'intérêt croissant que leur portent des organisations internationales comme l'UNICEF, les effets négatifs de l'ajustement structurel sur les secteurs sociaux sont suivis tant par les organismes bailleurs de fonds, comme la Banque mondiale et le FMI, que par les pays concernés. En conséquence, les programmes d'ajustement structurel sont complétés, dans un certain nombre de pays, par des mesures d'ajustement sectoriel et des dispositifs sociaux faisant fonction de « filets de sécurité » et autres systèmes d'intervention conditionnelle, afin que les pauvres ne soient pas trop gravement touchés. Un élément important de ces

programmes concerne l'enseignement primaire. En général, il est nécessaire que les programmes d'ajustement structurel et ceux visant le secteur de l'éducation soient intégrés et que les programmes d'ajustement comportent des accords prévoyant l'augmentation des dépenses publiques d'éducation. Les politiques d'ajustement structurel, dépourvues de telles mesures d'ajustement du secteur de l'éducation et privées de programmes sociaux « filets de sécurité » garantissant l'augmentation des dépenses publiques consacrées à l'enseignement, risquent d'avoir de graves effets négatifs. C'est pourquoi « il est important que l'on reconnaisse, dans les accords d'ajustement structurel, la nécessité que les pays engagent de nouveaux moyens et réaffectent les ressources existantes en faveur de secteurs « d'investissement » tels que l'éducation de base, qui ont une incidence à la fois sur le bien-être social et sur la croissance économique à moyen et à long terme » (Organisation de coopération et de développements économiques, 1992, p. 63).

En outre, il est nécessaire, pour la réussite des programmes d'ajustement, que la responsabilité de concevoir les mesures d'ajustement structurel incombe essentiellement aux autorités nationales qui en assumeront l'exécution dans la durée ; les programmes imposés risquent en effet d'échouer (Malan, 1991, p. 539). L'exemple de la République de Corée montre bien, au contraire, le succès des programmes d'ajustement structurel qui procèdent de la conviction des intéressés. Ce facteur contribue au demeurant à réduire les coûts politiques des programmes d'ajustement. Vu l'expertise et les compétences disponibles dans les pays asiatiques, il devrait y être tout à fait possible de transférer aux gouvernements nationaux l'essentiel de cette responsabilité — davantage en tout cas que dans des régions ne possédant pas d'expertise locale.

On constate, depuis quelque temps, que la Banque mondiale et le FMI font preuve d'une certaine flexibilité et assouplissent quelques-unes de leurs positions les plus intransigeantes sur ce que doit être le contenu précis d'un train idéal de réformes d'ajustement structurel (Ranis, 1987, p. 97) ; cependant, des progrès restent peut-être à faire sur ce point (Tilak, 1992). Enfin, il faudrait que tous — établissements de prêt et pays concernés — comprennent que l'éducation est en train de devenir un élément important du succès des programmes d'ajustement, et que, à ce titre, il est nécessaire d'investir dans l'enseignement si l'on veut assurer le succès et la survie mêmes des programmes d'ajustement structurel.

Notes

1. On trouvera dans Tilak (1992) et Stewart (1994) une synthèse récente des effets de l'ajustement sur l'éducation. Les recherches dans ce domaine sont plutôt limitées. Les travaux importants effectués récemment comprennent plusieurs études de la Banque mondiale, en particulier, celles de Kakwani, Makonnen et van der Gaag (1990), Noss (1991) et Stevenson (1991). Voir aussi le Bureau international du travail (1992) et Jayarajah, Branson et Sen (1996).
2. Jones (1992) présente une analyse détaillée des politiques de prêts de la Banque mondiale à l'éducation et des conditions en matière de politiques dont sont assortis les prêts. Voir aussi Tilak (1994b).
3. Dans le contexte de l'étude conduite sur l'impact des politiques d'ajustement de la Banque mondiale et du FMI sur les niveaux de vie, Kakwani, Makonnen et van der Gaag (1990) ont classé 86 pays en développement du monde en cinq catégories, selon la mesure dans laquelle

- ces pays ont accepté les politiques d'ajustement, à savoir : a) les pays intensément soumis à ajustement, qui ont une expérience relativement longue des politiques et processus d'ajustement, ayant contracté au moins trois prêts à l'ajustement structurel entre 1985, voire avant, et 1989 (25 pays) ; b) les pays ayant commencé à adopter des politiques d'ajustement « avant 1986 » qui ont reçu moins de trois prêts à l'ajustement structurel, mais qui participaient à ce programme dès avant 1985 (11 pays) ; c) les pays ayant commencé à adopter des politiques d'ajustement « après 1985 » qui ont reçu des prêts à l'ajustement entre 1986 et 1988 (19 pays) ; d) les pays « non soumis à ajustement » (de type I) qui n'ont pas eu besoin de mesures d'ajustement du type de celles du FMI et de la Banque mondiale, et dont le PIB moyen par habitant a progressé entre 1980 et 1987 (17 pays) ; et e) les pays « non soumis à ajustement » (de type II), « candidats potentiels » à des prêts à l'ajustement de la Banque mondiale, dont le taux annuel moyen de croissance du PIB par habitant a diminué entre 1980 et 1987, et qui « constituent probablement ce qu'il y a de plus proche d'un groupe témoin » (14 pays).
4. Traditionnellement, l'aide internationale à l'éducation se concentrait plutôt sur les dépenses d'équipement. Cependant, ces derniers temps, la priorité a été donnée aux dépenses courantes (par exemple, la fourniture de manuels scolaires et la formation des enseignants).
 5. UNESCO, *Annuaire statistique*, Paris, 1995 et années antérieures.
 6. La part de l'enseignement primaire semble n'avoir commencé à baisser en Inde (38,5 % seulement en 1992, par rapport à des niveaux bien supérieurs à 40 % dans les années 80) qu'après l'adoption de politiques d'ajustement.
 7. Données tirées du *Rapport mondial sur l'éducation* de l'UNESCO, 1991, 1993 et 1995. Paris.
 8. Le « taux apparent d'admission » est défini comme le nombre de nouveaux entrants admis en première année du primaire, quel que soit leur âge, en pourcentage de la population avant l'âge officiel d'admission dans ce degré de l'enseignement. Voir UNESCO [b] (1991, p. 102).
 9. Le taux brut global d'inscription dans tous les niveaux d'enseignement (groupe d'âge des 4-23 ans) est aussi tombé, en Thaïlande, de 45 % en 1980 à 43 % en 1988.
 10. En Indonésie, la population urbaine vivant au-dessous du seuil de pauvreté est passée de 9,3 millions de personnes en 1984 à 9,7 millions en 1987. En outre, l'ajustement a entraîné, entre autres effets négatifs, une augmentation du chômage déclaré et une baisse des revenus (voir Azis, 1990, et Ahmed *et al.*, 1991, p. 377). En Inde, on a estimé que l'emploi avait diminué et le chômage progressé du fait de l'adoption de politiques d'ajustement structurel (voir Mundle, 1992).
 11. UNESCO, *Annuaire statistique*, *op. cit.*
 12. *Rapport mondial sur l'éducation*, *op. cit.*, 1991 et 1993.
 13. Le « coefficient d'efficacité » (dans le primaire) s'obtient par la « méthode de la cohorte reconstituée ». Il s'agit du rapport entre le nombre théorique d'années-élèves qu'aurait mis la cohorte pour achever ce cycle d'études, s'il n'y avait eu ni abandons ni redoublements, et le nombre d'années-élèves qu'elle y a effectivement consacré (UNESCO [b], 1991, p. 103). Ce coefficient est compris entre zéro (inefficacité totale) et un (efficacité maximale).
 14. *Rapport mondial sur l'éducation*, *op. cit.* ; Lockheed, Verspoor and Associates, 1991 ; et Tan et Mingat, 1992, p. 18.
 15. En ce qui concerne la nature et la justification de l'aide publique, on ne sait pas très bien si ces écoles sont gérées sur la base de la récupération intégrale des coûts.
 16. Calculs effectués par l'auteur à partir des données fournies par Ahmed *et al.*, 1991, p. 203.
 17. En général, la baisse des inscriptions dans l'enseignement primaire ou le ralentissement de leur progression ne sont pas forcément inexplicables dans les pays où les taux d'inscription sont

déjà très élevés (par exemple, 90 % ou plus) et où il reste donc peu d'enfants à scolariser. Ce phénomène peut au demeurant être dû, entre autres, au ralentissement de la croissance démographique du groupe d'âge concerné. La baisse des inscriptions au Pakistan est cependant inquiétante dans la mesure où ce pays cumule de faibles taux de scolarisation bruts et un fort taux de croissance démographique.

Références

- Agrawal, P. *et al.* 1992. *Learning from tigers and cubs — economic restructuring in East Asia : lessons for India* [La restructuration économique en Asie de l'Est : ce que l'Inde peut apprendre des premiers et des nouveaux tigres]. Bombay, Indira Gandhi Institute of Development Research. (Discussion paper n° 83.)
- Ahmed, S. 1991. « Indonesia : stabilization and structural change » [Indonésie : stabilisation et mutation structurelle]. Dans : Thomas, V. *et al.* (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 361-385.
- Ahmed, M. *et al.* 1991. *Basic education and national development : lessons from China and India* [Éducation de base et développement national : les leçons de la Chine et de l'Inde]. New York, UNICEF.
- Arrow, K. J. 1973. « Higher education as a filter » [L'enseignement supérieur comme filtre]. *Journal of public economics* (Lausanne, Suisse), vol. 2, n° 3, juillet, p. 193-216.
- Azis, I. J. 1990. « Economic development and recent adjustment in resource-rich countries : the case of Indonesia » [Développement économique et ajustement récent dans les pays riches en ressources : le cas de l'Indonésie]. Dans : Fukuchi, T. ; Kagami, M. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 233-260.
- Banque asiatique de développement. 1992, 1994. *Asian development outlook* [Perspectives de développement en Asie]. Manille.
- Banque mondiale. 1984. *Pakistan : a World Bank country study* [Pakistan : série d'études par pays de la Banque mondiale]. Washington, D.C.
- . 1986. *Le financement de l'éducation dans les pays en développement*. Washington, D.C.
- . 1995. *Economic development in India : achievements and challenges. World Bank country study* [Le développement économique en Inde : réalisations et défis. Série d'études par pays de la Banque mondiale]. Washington, D.C.
- Berstecher, D. ; Carr-Hill, R. 1990. *Primary education and economic recession in the developing world since 1980* [Enseignement primaire et récession économique dans le monde en développement depuis 1980]. Paris, UNESCO.
- Bureau international du travail. 1987. *Structural adjustment : by whom, for whom : employment and income aspects of industrial restructuring in Asia* [Ajustement structurel : par qui, pour qui : aspects de la restructuration industrielle liés à l'emploi et au revenu en Asie]. New Delhi, OIT-ARTEP.
- Burki, S. ; Yusuf, S. 1992. *The sectoral foundations of China's development* [Les fondements sectoriels du développement de la Chine]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de synthèse, n° 148.)
- Conférence internationale du travail, soixante-dix-neuvième session, 1992. *Ajustement et mise en valeur des ressources humaines. Rapport VI*. Genève.
- Cornia, G. ; Stewart, F. 1990. *The fiscal system, adjustment and the poor* [Le système fiscal, l'ajustement et les pauvres]. Florence, Italie, Spedale degli Innocenti. (Document hors série INNO-CENTI, n° 11.)
- Fischer, S. 1991. « Lessons of experience and the future of adjustment » [Leçons de l'expérience et avenir de l'ajustement]. Dans : Thomas, V. *et al.* (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 526-529.

- Fukuchi, T. ; Kagami, M. (dir. publ.). 1990. *Perspectives on the Pacific Basin economy* [Points de vue sur l'économie du bassin du Pacifique]. Tokyo, Asian Club Foundation et Institute of Developing Economies.
- Haq, K. 1988. « Human resource development in Pakistan » [Mise en valeur des ressources humaines au Pakistan]. Dans : Haq, K. ; Kirder, U. (dir. publ.). *Managing human development*. Islamabad, Table ronde Nord-Sud, p. 167-184.
- Jayalath, B. A. 1995. « Stabilization policies and income distribution in Sri Lanka 1965-1985 » [Politiques de stabilisation et répartition des revenus au Sri Lanka 1965-1985]. Dans : Moore, R. ; Ryan, J. (dir. publ.). *Sustainable development : policy and practice* [Développement durable : politique et pratique], p. 203-227. New Delhi, New Age.
- Jayarajah, C. ; Branson, W. ; Sen, B. 1996. *Social dimensions of adjustment : World Bank experience, 1980-1993* [Dimensions sociales de l'ajustement : l'expérience de la Banque mondiale, 1980-1993]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Jones, P. W. 1992. *World Bank financing of education* [Le financement de l'éducation par la Banque mondiale]. Londres, Routledge.
- Julius, D. ; Alicbusan, A. P. 1989. *Public sector pricing policies : a review of Bank policy and practice* [Politiques de tarification dans le secteur public : étude des politiques et des pratiques de la Banque], Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de travail PPR, n° 49.)
- Kakwani, N. ; Makonnen, E. ; van der Gaag, J. 1990. *Structural adjustment and living conditions in developing countries* [Ajustement structurel et conditions de vie dans les pays en développement]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de travail PRE, n° WPS 467.)
- Karaosmanoglu, A. 1991. « Comments on Asia » [Commentaires sur l'Asie]. Dans : Thomas, V. et al. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 412-413.
- King, K. 1990. *Aid and education* [Aide et éducation]. Londres, Longman.
- Kohsaka, A. ; Ohno, K. 1996. *Structural adjustment and economic reform : East Asia, Latin America, and Central and Eastern Europe* [Ajustement structurel et réforme économique : Asie de l'Est, Amérique latine et Europe centrale et orientale]. Tokyo, Institute of Developing Economies.
- Koo, B.-H. ; Nam, W.-W. 1990. « Economic development in resource-poor countries : the case of Korea » [Le développement économique dans les pays pauvres en ressources : le cas de la Corée]. Dans : Fukuchi, T. ; Kagami, M. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 261-274.
- Lo, F. ; Song, B.-N. ; Furukawa, S. 1989. « Patterns of development and interdependence among the East and Southeast Asian economies » [Modalités de développement et d'interdépendance dans les économies de l'Asie de l'Est et du Sud-Est]. Dans : Shinohara, M. ; Lo, F. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 108-277.
- Lockheed, M. ; Verspoor, A. et al. 1991. *Comment améliorer l'enseignement primaire dans les pays en développement*. Examen des stratégies possibles. Document non publié. Banque mondiale.
- Malan, P. S. 1991. « Lessons of experience and the future of adjustment » [Leçons de l'expérience et avenir de l'ajustement]. Dans : Thomas, V. et al. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 538-540.
- Mundle, S. 1992. « The employment effects of stabilization and related policy changes in India 1991-1992 to 1993-1994 » [Les effets sur l'emploi de la politique de stabilisation et des réformes de politiques connexes en Inde 1991-1992 à 1993-1994]. Dans : *Social dimensions of structural adjustment* [Dimensions sociales de l'ajustement structurel]. New Delhi, OIT-ARTEP, p. 25-40.
- Nicholas, P. 1988. *The World Bank's lending for adjustment : an interim report* [Les prêts de la Banque mondiale à l'ajustement : rapport intérimaire]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de synthèse de la Banque mondiale, n° 34.)

- Noss, A. 1991. *Education and adjustment : a review of literature* [Éducation et ajustement : analyse de la littérature]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de travail PRE, n° WPS 701.)
- Organisation de coopération et de développement économiques 1992. *Rapport 1992, Coopération pour le développement*. Paris.
- Psacharopoulos, G. 1984. « Contribution of education to economic growth : international comparisons » [Contribution de l'éducation à la croissance économique : comparaisons internationales]. Dans : Kendrick, J. W. (dir. publ.). *International comparisons of productivity and causes of the slowdown* [Comparaisons internationales de productivité et causes du ralentissement économique]. Cambridge, Ballinger, p. 335-360.
- . 1994. « Returns to investment in education : a global update » [Rendement des investissements en matière d'éducation : bilan mondial actualisé]. *World development* (Tarrytown, New York), vol. 22, n° 9, septembre, p. 1325-1343.
- ; Nguyen, N. 1986. « The age-efficiency of educational systems » [L'efficacité par âge des systèmes éducatifs]. *Education and training* [Éducation et formation], Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de synthèse, n° 55.)
- Ranis, G. 1987. « Macro policies, adjustment and human development » [Politiques macro-économiques, ajustement et développement humain]. Dans : Haq, K. ; Kirder, U. (dir. publ.). *Human development, adjustment and growth* [Développement humain, ajustement et croissance]. Islamabad, Table ronde Nord-Sud, p. 96-111.
- Schultz, T. W. 1961. « Investment in human capital » [Investir dans le capital humain]. *American economic review* (Nashville, Tennessee), vol. 51, n° 1, p. 1-17.
- Shinohara, M. ; Lo, F. (dir. publ.). 1989. *Global adjustment and the future of Asian-Pacific economy* [Ajustement mondial et avenir de l'économie de la région Asie et Pacifique]. Kuala Lumpur, Centre de développement pour l'Asie et le Pacifique ; Tokyo, Institute of Developing Economies.
- Singh, M. 1992. « After one year of structural reforms in Indian economy » [Un an de réformes structurelles de l'économie indienne]. Dans : Kapila, U. (dir. publ.). *Recent development in Indian economy with special reference to structural reforms* [Évolution récente de l'économie indienne, s'agissant en particulier des réformes structurelles]. Delhi, Academic Foundation, partie I, p. 27-35.
- Spence, A. M. 1973. « Job-market signalling » [Signaux relatifs au marché du travail]. *Quarterly journal of economics* (Cambridge, Massachusetts), vol. 7, n° 3, août, p. 355-374.
- Stevenson, G. 1991. *Adjustment lending and the education sector : the Bank's experience* [Prêts à l'ajustement et secteur de l'éducation : l'expérience de la Banque]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document d'information, document de référence PHREE.)
- Stewart, F. 1994. « Education and adjustment : the experience of the 1980s and lessons for the 1990s » [Éducation et ajustement : expérience des années 80 et leçons pour les années 90]. Dans : Prendergast, R. ; Stewart, F. (dir. publ.). *Market forces and world development* [Les forces du marché et de développement mondial]. New York, St. Martin's Press, p. 128-159.
- Tan, A. H. H. 1990. « Government intervention and the private sector : the case of Singapore's industrialization » [Intervention de l'État et secteur privé : le cas de l'industrialisation de Singapour]. Dans : Fukuchi, T. ; Kagami, M. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 391-412.
- Tan, J. P. ; Mingat, A. 1992. *Education in Asia : a comparative study of cost and financing* [L'éducation en Asie : étude comparée des coûts et des financements]. Washington, D.C., Banque mondiale.
- Thomas, V. et al. (dir. publ.). 1991. *Restructuring economies in distress : policy reform and the*

- World Bank* [La restructuration d'économies en difficulté : la réforme des politiques et la Banque mondiale]. New York, Oxford pour la Banque mondiale.
- Tilak, J. B. G. 1980. « Allocation of resources to education in India » [Allocation de ressources à l'éducation en Inde]. *Eastern economist* (New Delhi), vol. 75, n° 9, 29 août, p. 530-542.
- . 1982. « Educational planning and the new international economic order » [La planification de l'éducation et le nouvel ordre économique international] *Comparative education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 18, n° 2, p. 107-121.
- . 1984. « Political economy of investment in education in South Asia » [Économie politique de l'investissement dans l'éducation en Asie du Sud]. *International journal of educational development* (Tarrytown, New York), vol. 4, n° 2, p. 155-166.
- . 1986. « Political economy of investment in education in South Asia : a reply » [Économie politique de l'investissement dans l'éducation en Asie du Sud : réponse]. *International journal of educational development* (Tarrytown, New York), vol. 6, n° 3, p. 209-214.
- . 1989a. *Education and its relation to economic growth, poverty and income distribution* [L'éducation et ses rapports avec la croissance économique, la pauvreté et la répartition des revenus]. Washington, D.C., Banque mondiale. (Document de synthèse, n° 46.)
- . 1989b. « Economic slowdown and education recession in Latin America » [Ralentissement économique et recul de l'éducation en Amérique latine]. *IDS bulletin* (Brighton, Royaume-Uni), vol. 20, n° 1, janvier, p. 31-40.
- . 1989c. « The recession and public investment in education in Latin America » [La récession et les investissements publics dans l'éducation en Amérique latine]. *Journal of inter-American studies and world affairs* (Coral Gables, Floride), vol. 31, n° 1-2, printemps-été, p. 125-146.
- . 1990a. *The political economy of education in India* [L'économie politique de l'éducation en Inde]. Buffalo, Comparative Education Center, State University of New York. (Special studies, n° 24.)
- . 1990b. « External debt and public investment in education in Sub-Saharan Africa » [Dette extérieure et investissements publics dans l'éducation en Afrique subsaharienne]. *Journal of education finance* (Blacksburg, Virginie), vol. 15, n° 4, printemps, p. 470-486.
- . 1991. « La privatisation de l'enseignement supérieur ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 21, n° 2, p. 251-265.
- . 1992. « Éducation et ajustement structurel ». *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. 22, n° 4, p. 453-469.
- . 1993. *External and internal resource mobilisation for education for all* [Mobilisation de ressources externes et internes pour l'éducation pour tous]. New Delhi, Sommet de neuf pays à forte population consacré à l'éducation pour tous. (Document de synthèse.)
- . 1994a. *Education for development in Asia* [L'éducation pour le développement en Asie]. New Delhi, Sage.
- . 1994b. « External financing of education : review article » [Le financement externe de l'éducation : bilan]. *Journal of educational planning and administration* (New Delhi), vol. 8, n° 1, janvier, p. 81-86.
- . 1994c. « South Asian perspectives » [Perspectives sud-asiatiques]. *International journal of educational research* (Tarrytown, New York), vol. 21, n° 8, p. 791-798.
- . 1995. *Costs and financing of education in India : a review of issues, trends, and problems* [Coûts et financement de l'éducation en Inde : aspects, tendances et problèmes]. Tiruvananthapuram, Centre for Development Studies. (Document de synthèse, Projet de recherche du PNUD sur les stratégies et le financement du développement humain.)
- . 1996. « Higher education under structural adjustment » [L'enseignement supérieur et l'ajustement structurel]. *Journal of Indian school of political economy*, vol. 8, n° 2, avril-juin, p. 266-293.

- UNESCO [a]. (Diverses années). *Annuaire statistique*. Paris. [Dernière année : 1995.]
- UNESCO [b]. 1991, 1993, 1995. *Rapport mondial sur l'éducation*. Paris.
- WCFEA. 1990. *Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 1990*. New York, Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, Jomtien.
- Yanagihara, T. 1989. « The debt problem and structural adjustment » [Le problème de la dette et l'ajustement structurel]. Dans : Shinohara, M. ; Lo, F. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 295-321.

PERSPECTIVE RÉGIONALE

AMÉRIQUE LATINE : LA LUTTE ENTRE LES EMPRUNTS ET LA CRÉATION ORIGINALE

*Claudio de Moura Castro*¹

Introduction

Comparée à l'Afrique, à l'Asie et au monde arabe, l'Amérique latine est le prolongement de l'Europe. Mis à part quelques pays andins où la culture autochtone était profondément ancrée et quelques régions disséminées ça et là où l'influence de l'Afrique se fait sentir, l'Amérique latine n'est qu'un avant-poste de l'Europe, comme on aurait pu penser que l'étaient le Portugal et l'Espagne, il n'y a pas si longtemps. Après tout, bon nombre de Latino-Américains descendent d'Espagnols, de Portugais, d'Allemands, d'Italiens et de nationaux de quelques autres pays. Aussi, la pénétration de la culture européenne n'est-elle généralement pas considérée comme une intrusion, mais plutôt comme la propagation naturelle d'une influence des pays riches vers les pays pauvres au sein d'une seule et même culture.

Et c'est très exactement comme cela que les choses se passaient dans le domaine de

Langue originale : anglais

Claudio de Moura Castro (Brésil)

Économiste. Chef de la Division des programmes sociaux de la Banque interaméricaine de développement. A fait une partie de ses études à l'Université de Minas Gerais, et à celles de Yale et de Californie (Berkeley). A obtenu son doctorat (Ph. D.) à l'Université Vanderbilt (Nashville). A enseigné à l'Université de Rio de Janeiro, à celles de Chicago, de Brasília, de Genève et de Dijon. Coordinateur technique du projet de recherche ECIEL, relatif à l'éducation, directeur du CAPES et secrétaire exécutif du CNRH, au Brésil. A ensuite travaillé au Bureau international du travail (Genève) et à la Banque mondiale (Washington). Auteur de vingt-cinq ouvrages et de plus de cent cinquante articles spécialisés. Ses principaux domaines de recherche sont les marchés du travail, les aspects sociaux et économiques de l'éducation, la formation professionnelle, la politique scientifique et les études universitaires de troisième cycle, le développement des technologies, et l'économie de la nutrition et de la santé.

l'éducation. Alors que dans plusieurs pays d'Amérique latine, le Royaume-Uni régnait en maître absolu sur la sphère économique, c'est de la France qu'on s'inspirait tout naturellement pour tout ce qui concernait la culture et l'éducation. Jusqu'à une date récente, ce primat de la France est resté pour ainsi dire incontesté, sauf pour ce qui est de la formation professionnelle, où l'influence allemande s'est fait sentir. Il faut dire cependant que, ces derniers temps, les États-Unis d'Amérique ont peu à peu étendu leur influence dans tous les secteurs, y compris celui de l'éducation.

On pourrait s'attendre à ce que, parallèlement aux influences puissantes exercées par le Nord, il y ait aussi des forces locales qui cherchent à occuper le devant de la scène. Cela vaut effectivement pour l'économie où la forte implantation de la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC) a fait naître une école de pensée économique latino-américaine, admirée par certains et décriée par d'autres. Préoccupé par la détérioration des termes de l'échange dont pâtissaient les produits latino-américains, Raúl Prebisch a lancé un mouvement économique novateur et controversé, dont Santiago était l'épicentre. Le structuralisme et le protectionnisme offraient la plate-forme conceptuelle nécessaire pour défendre par moments le développement économique et l'industrialisation de la région. La CEPALC et sa logique ont presque disparu de la scène économique sans qu'un remplaçant ne prenne le relais. L'Amérique latine n'en dispose pas moins d'une solide école d'économistes, qui a donné toute la mesure de sa maturité intellectuelle il y a déjà bien des décennies. La plupart des grands plans économiques ou de stabilisation de ces dernières décennies ont été conçus et mis en œuvre par des économistes locaux sans grande participation de la part d'étrangers. Certes, les économistes latino-américains ne sont pas coupés des influences étrangères (comme le « Consensus de Washington »), mais le continent n'est plus « colonisé » sur le terrain des politiques économiques. De tous les processus de substitution des productions importées par des productions nationales qui se déroulent dans la région, aucun n'a été plus exhaustif et plus réussi que celui de l'économie.

Rien, toutefois, de comparable ne s'est produit dans le secteur de l'éducation, qui reste dominé par des idées importées, et où les éléments autochtones sont bien plus rares. En dépit des gros efforts que fait la région pour envoyer des étudiants à l'étranger et mettre en place des cursus de maîtrise et de doctorat, la logique éducative continue d'être alternativement marquée par l'influence européenne et l'influence américaine.

La seule exception notable intéresse la formation professionnelle, secteur où la mise en place, en 1942, du Service national d'apprentissage industriel (*Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial* — SENAI) a été suivie par la création d'institutions analogues dans tous les pays de la région. La formation professionnelle est alors devenue, en Amérique latine, un secteur où des innovations de grande ampleur ont pu intervenir.

Le présent article développe les idées qui viennent d'être exposées. La section ci-après retrace l'histoire de la montée de l'influence française dans l'enseignement, à laquelle a succédé une présence grandissante des États-Unis d'Amérique. Une troisième section présente quelques exemples d'échanges régionaux. L'article s'achève sur une étude un peu plus approfondie des organismes de formation.

Une longue tradition d'emprunts au Nord

L'influence de la France a régné sur la philosophie de l'éducation pendant de nombreuses années. La structure de l'enseignement primaire et secondaire a beaucoup emprunté à ce pays. Les programmes ont d'ailleurs subi la même influence et nombre de manuels en usage sont des traductions du français. Si la subdivision de la scolarité en primaire, en premier et deuxième cycles du secondaire a beaucoup varié d'un pays à l'autre, l'influence française se fait partout sentir dans la pédagogie, au point que même les noms des cursus et des établissements sont souvent empruntés à la France.

L'ambition des programmes et la multiplication des disciplines, tendance qui contraste vivement avec celle, américaine, à une moindre polyvalence, sont manifestement d'origine française. L'idée d'alléger le programme, si méritoire soit-elle, se heurte chaque fois à la difficulté de soustraire quoi que ce soit au programme existant.

Autre sujet de discorde, le baccalauréat qui, en France, est un gros obstacle à l'achèvement avec succès des études secondaires. Si le nombre de lycéens qui échouent à cet examen est assez faible en France, dans les pays francophones d'Afrique du Nord, il arrive que le pourcentage d'échecs soit écrasant. Dans un pays comme la Tunisie, près de 95 % des élèves échouent au « bac » ou à l'examen équivalent qu'ils passent à la fin de la classe de terminale. Certains pays d'Amérique latine inclinaient autrefois à suivre ce modèle, mais ont abandonné depuis quelques dizaines d'années tout recours aux examens, face à l'opposition idéologique grandissante qu'ils suscitaient. L'élément positif, c'est que les examens n'empêchent plus de vastes couches de la population d'accomplir la scolarité secondaire avec succès ; le revers de la médaille, c'est l'absence de contrôle de la qualité des systèmes éducatifs. Là encore, un changement s'amorce, comme nous le verrons plus loin.

L'école technique est, elle aussi, le produit de l'influence française. Si la combinaison enseignement secondaire général et formation technique est largement répandue, cette formule semble avoir été importée en Amérique latine via la France, du moins dans la plupart des pays. Les écoles techniques ont hérité de leurs « ancêtres » français une tendance à privilégier l'enseignement théorique, axé sur les sciences et les mathématiques, tout en y associant des éléments techniques qui ne sont cependant pas suffisamment en rapport avec le marché du travail.

L'importation la plus ancienne est peut-être celle des écoles préparant aux professions libérales et assimilées : médecine, droit, sciences de l'ingénieur. Pendant longtemps, ces écoles, qui étaient des établissements indépendants, formaient l'essentiel de l'enseignement supérieur en Amérique latine. Les programmes étaient pour ainsi dire calqués sur le modèle français, et les livres de cours, soit en français et lus dans la langue originale, soit traduits du français.

Le modèle des *grandes écoles* a parfois été importé en Amérique latine en compagnie de leurs professeurs français. Ce fut le cas de la Escola de Minas de Ouro Preto, organisée par Jean Gorceix comme la réplique de la célèbre École des mines qu'il avait fréquentée. L'Université de São Paulo a d'ailleurs été créée avec le soutien d'éminents intellectuels français (Claude Lévi-Strauss, Roger Bastide).

Plus près de nous, c'est encore à la France qu'ont été empruntés les instituts universitaires de technologie (IUT), filières d'enseignement supérieur de courte durée qui conju-

guent enseignement théorique solide et pratique de la recherche-développement. L'Argentine a suivi ce modèle, ces dernières années.

Le système éducatif chilien a été très influencé par l'Allemagne, sans doute en raison de la forte immigration allemande qu'a connue le sud du pays. De même, il y avait, jusqu'à la seconde guerre mondiale, des enclaves allemandes dans le sud du Brésil ; elles avaient leur propre système éducatif où l'enseignement était entièrement dispensé en allemand et qui bénéficiait du soutien technique du gouvernement allemand. Une fois la guerre déclarée à l'Allemagne, l'enseignement en allemand a été interdit et l'on s'est employé à effacer toute trace d'influence allemande, car l'on soupçonnait la propagande nazie de s'infiltrer dans les enseignements culturels. De ce fait, l'influence allemande a disparu de l'éducation de base.

Pendant la période de croissance rapide qu'ont connue les universités latino-américaines, l'idée d'aller au-delà de la simple reproduction du savoir a pris corps. On misait aussi sur leur rôle créateur. La notion de recherche intimement liée à l'enseignement proprement dit est devenue la doctrine des universités nouvelles. C'était l'époque où les idées de Humboldt, partisan d'ouvrir les universités à la recherche pure et au développement de solutions concrètes, ont conquis des pays comme le Brésil.

Pour le reste, la récente présence de l'Allemagne est restée dans l'ensemble cantonnée au secteur de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage, mais elle s'y est montrée écrasante ! Les systèmes latino-américains doivent énormément à l'héritage allemand, qu'il lui ait été transmis directement par des experts venus d'Allemagne ou indirectement par l'intermédiaire de systèmes comme le SENAI, fortement inspiré par une double influence helvète-allemande. L'Allemagne a, en particulier, contribué à valoriser l'apprentissage. Le souci de lier la théorie et la pratique est une tradition allemande, concrétisée par l'alternance de périodes passées en classe et en entreprise — sous la supervision d'un *meister*. Si le « système duel » allemand n'a jamais dépassé le stade des expériences sporadiques — fortement appuyées par la coopération allemande —, c'est cependant une variante de cette formule qu'ont adoptée le SENAI et le SENA.

En dépit d'une forte présence économique, le Royaume-Uni n'a jamais eu beaucoup d'influence en Amérique latine sur l'enseignement, sauf, peut-être, en Uruguay où le système éducatif porte une forte empreinte britannique.

Après la seconde guerre mondiale, l'influence de la France a progressivement régressé au profit de celle des États-Unis. Au début, le recul a tenu moins à un choix délibéré des intellectuels et éducateurs locaux qu'à l'impact des programmes d'aide américaine qui proposaient des bourses d'études aux États-Unis ainsi qu'une assistance technique directe. Mais peu à peu, vu le nombre écrasant de Latino-Américains titulaires de diplômes universitaires de troisième cycle obtenus aux États-Unis, la pénétration de l'influence américaine a été considérablement facilitée dans la région. Aujourd'hui, elle l'emporte sur toute autre, bonne ou mauvaise.

Le premier produit scolaire qui s'exporta des États-Unis en Amérique latine fut l'école à emploi du temps diversifié. Au lieu de se diviser en établissements d'enseignement général et établissements d'enseignement technique, les écoles secondaires américaines proposaient toute une gamme d'options permettant aux élèves de fréquenter le même établissement et de décider, une fois inscrits, du temps qu'ils souhaitaient consacrer aux

matières générales et à des disciplines pratiques ou professionnelles. Alors qu'on ne sait toujours pas si ce système a ou non réussi aux États-Unis même, il ne fait aucun doute que les essais d'exportation du modèle ont tous déçu. Les établissements d'enseignement général se sont montrés hostiles à l'orientation pratique et professionnelle, et ont fini par dénigrer ces disciplines. Les efforts déployés par l'Agence des États-Unis pour le développement international (USAID), ainsi que par la Banque mondiale, pour créer des établissements de ce genre, n'ont guère rencontré de succès.

Contrairement à la déception suscitée par les établissements secondaires diversifiés ou polyvalents, les écoles supérieures des États-Unis (ou, devrait-on dire, les établissements d'enseignement supérieur de troisième cycle pour éviter l'ambiguïté) se sont révélées un franc succès. Ces écoles, à l'enseignement beaucoup mieux structuré et plus pointu, ont pris pied dans la région, et c'est à elles que l'on doit le flux, modeste mais significatif, de recherches qui émane des établissements d'enseignement supérieur latino-américains. Au départ, ce sont les fondations Ford et Rockefeller qui se sont consciencieusement employées à détecter les éléments les plus talentueux et à les faire venir aux États-Unis pour y suivre des études de maîtrise ou de doctorat. Une fois de retour chez eux, ces étudiants ont eu à cœur de reproduire les structures des « graduate schools » qu'ils connaissaient si bien au lieu de réintégrer leurs vieilles universités poussiéreuses. Dans ces structures calquées sur le modèle américain, on a privilégié non plus le travail personnel comme dans les universités européennes, mais la recherche et les publications, le recours aux financements extérieurs, la méritocratie et les filières disciplinaires longues et bien structurées. Malgré quelques échecs, la formule a, dans l'ensemble, donné d'excellents résultats.

D'autres importations américaines, intervenues au niveau des premier et second cycles universitaires, se sont également révélées utiles. Dans les années 60 et 70, des tentatives de réforme de l'enseignement supérieur avaient été entreprises. Le pouvoir des professeurs titulaires avait été restreint et les enseignements structurés sur le modèle du département et non plus organisés autour du « Herr Doctor Professor ». Certains établissements ont essayé d'adopter le système des unités de valeur, mais cela n'a pas toujours été une réussite.

Dans l'ensemble, l'influence américaine sur la réforme des deux premiers cycles universitaires s'est révélée beaucoup moins probante que la mise en place des établissements de troisième cycle. Ces derniers ont été créés *ex nihilo* par des groupes homogènes qui avaient vécu des expériences similaires aux États-Unis. Les universités implantées de longue date ont résisté, quant à elles, au changement, et, le plus souvent, la mise en œuvre de la réforme a été incomplète et s'est heurtée à de fortes résistances de la part de groupes puissants.

Le régime des examens a été, lui aussi, fortement influencé par le système américain. Sous l'égide d'organismes comme l'Educational Testing Service, de nombreux pays ont modernisé leurs examens d'entrée dans l'enseignement supérieur. Le recours aux ordinateurs, les questionnaires à choix multiple (QCM), l'élaboration de banques de questions, ainsi qu'un ensemble de procédures destinées à évaluer la qualité des tests eux-mêmes figurent parmi les principales caractéristiques de cet effort de modernisation. L'évaluation des compétences, mise en place pour la sélection à l'entrée du supérieur, a été récemment éten-

due aux niveaux d'enseignement inférieurs pour l'évaluation des acquis. On a donc des raisons de dire que l'influence américaine en la matière a conduit la région à se détourner totalement des examens de sortie comme le *bac* et l'*Abitur*, que certains pays avaient institués dans le passé ou envisageaient d'instituer.

Les *community colleges* sont en train de s'imposer dans l'enseignement court post-secondaire. Leur orientation pratique et la volonté affirmée de préparer les jeunes à s'adapter rapidement aux évolutions du marché figurent au nombre de leurs avantages. Nous sommes loin de pouvoir dire que ce modèle a bien fonctionné aussi en Amérique latine. L'enseignement postsecondaire a connu des hauts et des bas. Les débouchés qui s'offrent aux diplômés n'apparaissent pas clairement et la valeur des diplômes encore moins. La formule adoptée par les *community colleges* semble néanmoins plus attirante que celle des *Fachhochschulen* ou des IUT. Le modèle des *polytechnics* britanniques n'est pas très éloigné de celui des *community colleges* et présente, lui aussi, certains attraits.

Comme les systèmes d'enseignement supérieur se heurtent à des problèmes de qualité et à un certain laxisme du contrôle de la qualité, l'idée d'améliorer les mécanismes d'accréditation gagne du terrain. Deux possibilités intéressantes se présentent : d'une part, le nouveau mouvement d'habilitation de l'enseignement aux États-Unis et, d'autre part, la version britannique qui s'en inspire. Dans le droit fil de la tradition américaine, les partisans de l'habilitation préconisent la participation volontaire et veulent accorder un rôle important aux associations professionnelles. À l'inverse, le système d'accréditation et de certificat du Royaume-Uni est impératif et beaucoup mieux intégré ; il fait aux pouvoirs publics une place plus importante. Il n'est pas possible de dire pour l'instant quel serait le modèle qui fonctionnerait le mieux ou qui plairait le plus en Amérique latine.

Quelques exemples d'emprunts dans la région

Dans l'ensemble, les échanges intrarégionaux ont été peu nombreux en Amérique latine, ce qui surprend un peu compte tenu du fait que les deux grandes langues latino-américaines sont très proches et que les pays de la région ont, plus que dans toute autre, des origines historiques similaires.

Les raisons de cette pénurie d'échanges Sud-Sud n'apparaissent pas d'emblée, surtout si l'on considère que, dans des domaines comme l'économie, les échanges ont été beaucoup plus fournis. Quoi qu'il en soit, des cas intéressants d'emprunts Sud-Sud existent, dont voici quelques exemples.

L'INNOVATION DANS LES MÉTHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT

La plupart des idées qui se sont propagées à l'intérieur de la région avaient trait aux méthodes d'enseignement. Le premier exemple qui vient à l'esprit est, bien sûr, celui de Paulo Freire. Son apport est d'autant plus essentiel qu'il porte sur la difficulté qu'il y a à enseigner à des jeunes — ou à des adultes — issus de milieux culturels très différents. La liaison qu'il opère entre éducation et participation politique a aussi un rapport étroit avec le développement politique et social latino-américain. Freire a utilisé l'instruction élémentaire et la

lecture pour promouvoir des objectifs politiques ; puis, le magnétisme politique des idées véhiculées dans l'enseignement a intensifié la volonté de surmonter la difficulté d'enseigner des codes de lecture aux paysans et à leurs enfants. Il est intéressant de noter, toutefois, que l'enseignement de Freire a eu beaucoup plus d'écho en dehors qu'à l'intérieur de la région. Sous les régimes militaires qui prévalaient dans plusieurs pays, ses méthodes étaient à vrai dire considérées comme subversives et dangereuses.

C'est à peu près dans le même esprit que s'est propagé le *constructivismo* incarné par l'éducatrice argentine Emilia Ferreiro, qui travaille maintenant au Mexique². Cette école de pensée pédagogique défend l'apprentissage centré sur l'élève et insiste beaucoup sur les matériels de formation élaborés par l'enseignant. Le mouvement constructiviste a gagné toute l'Argentine et a dominé la pédagogie pendant plusieurs années. Il s'inscrivait dans une mouvance de gauche et remettait en question les méthodes traditionnelles d'enseignement. Ces dernières années, il s'est essoufflé ; à tout le moins, ses versions les plus radicales ont perdu du terrain.

La *escuela nueva* de Colombie constitue, elle aussi, une contribution majeure³. Les écoles rurales à classe unique sont le parent pauvre de l'enseignement latino-américain. Aucune autre modalité éducative n'est considérée comme aussi vaine et désespérée. Alors que, dans la plupart des pays, l'autorité scolaire essaie soit de se débarrasser de ces écoles, soit de faire comme si elles n'existaient pas, la Colombie a choisi une autre voie et mis au point une méthodologie spécifique : on assigne aux élèves des projets spéciaux sur lesquels ils doivent travailler, étant entendu que les plus grands aident les plus petits. Cette méthode insiste sur la participation et sur les activités de l'élève. Pour résumer la situation, les tests de connaissances montrent que les élèves ruraux finissent par obtenir des résultats au moins aussi bons que leurs homologues urbains. Si la *escuela nueva* a vivement intéressé les chercheurs et s'il existe une abondante littérature en la matière, la reproduction du modèle a été plus limitée qu'on ne pourrait le croire, compte tenu du succès de l'expérience originale et celui de ses reprises dans d'autres régions du pays.

NUCLÉARISATION ET DÉCENTRALISATION SCOLAIRES

L'organisation scolaire est un autre domaine où l'Amérique latine a innové. La nucléarisation des écoles primaires de plusieurs pays andins en est un bon exemple. L'idée consiste à faire d'une école rurale centrale un point d'appui pour d'autres établissements plus petits et moins bien équipés. Cette école nucléaire aide ses voisins en ce qui concerne les méthodes d'enseignement et la préparation des matériels pédagogiques.

Mais c'est surtout le mouvement en faveur de la décentralisation qui retient de plus en plus l'attention dans la région. Quand les premières écoles anglo-saxonnes se sont créées, elles étaient par nature décentralisées, puisque fruit d'initiatives locales, elles-mêmes souvent d'obédience religieuse. De nos jours encore, elles restent, en grande partie, très décentralisées. Les écoles des pays de l'Europe continentale — et, en particulier, les écoles françaises qui ont eu une grande influence en Amérique latine — ont toujours été fortement centralisées. Si une timide décentralisation s'est amorcée ces dernières années, bon nombre d'écoles européennes restent centralisées.

L'Amérique latine a hérité de la tradition centralisatrice française. Mais l'absence de professionnalisme des fonctionnaires chargés de l'administration de l'enseignement, le développement rapide et l'appauvrissement du système éducatif et le grand isolement géographique s'opposent au fonctionnement correct d'un système centralisé. Dès lors, beaucoup d'éducateurs latino-américains ont acquis la conviction que les systèmes éducatifs gagneraient beaucoup à être décentralisés. En Amérique latine, décentraliser ne signifie pas rendre le pouvoir de décision aux instances locales (aux écoles) qui n'ont jamais eu pareilles prérogatives. La décentralisation reste à inventer. Et l'expérience récente montre qu'il faut pour cela donner un pouvoir d'action aux usagers locaux. En d'autres termes, si le lieu de contrôle devient local, il convient de placer à ce niveau l'équation du pouvoir si l'on ne veut pas que le chaos et le laxisme l'emportent. Des pays comme l'Argentine, le Brésil, le Chili, la Colombie et le Mexique se sont lancés dans la bataille, et il semble qu'il y ait un très fort échange de données d'expérience entre eux.

L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES

Faire passer des épreuves aux élèves était autrefois une procédure normale et plusieurs suivaient la tradition européenne des examens nationaux à la fin des cycles primaire et secondaire. Après les années 60 et 70, la propagation des idées de gauche (inspirées à l'origine par des sociologues français de l'éducation) a peu à peu entraîné l'abandon des examens. Pis encore, ils sont devenus tabous.

Le Chili et le Costa Rica ont été les premiers pays à renverser la vapeur dans les années 80. Puis, le Chili est devenu l'exemple à suivre en matière d'évaluation des élèves. Par rapport à la pratique antérieure, qui consistait à soumettre tous les élèves à un examen noté manuellement, la nouvelle tendance privilégie le recours à l'échantillonnage et aux tests à choix multiples. Il ne s'agit pas de donner une bonne ou une mauvaise note à un élève, mais d'évaluer la performance de l'établissement, voire de tout le système éducatif. De plus en plus de pays s'orientent dans cette direction et le Chili reste une source d'inspiration technique ou de consultation pour les pays qui souhaitent organiser des opérations similaires.

MERCOSUR DEVIENDRA-T-IL UN MARCHÉ COMMUN D'IDÉES ÉDUCATIVES ?

La formation d'un marché commun entre les pays méridionaux d'Amérique latine a surpris même ses plus farouches adeptes. Les échanges intra-MERCOSUR ont plus que triplé en l'espace de quelques années. Le Chili, qui espérait devenir partie à l'Accord de libre échange nord-américain (ALENA), a vite adhéré à MERCOSUR de façon à ne pas être tenu à l'écart des actions menées.

L'éducation commence à s'en ressentir. Il existe plusieurs commissions MERCOSUR chargées des différents niveaux d'enseignement (enseignement supérieur, formation professionnelle, etc.). C'est une innovation très récente, sans conséquence concrètement observable pour l'instant — à l'exception d'un développement de l'étude du portugais et de l'espagnol comme langues étrangères. Cela dit, à supposer que la rapidité et la pro-

fondeur avec lesquelles MERCOSUR pénètre dans les pays membres soient un signe, il n'est pas absurde de penser que l'éducation s'en ressentira bientôt.

Les systèmes de formation latino-américains

Dans un domaine où la plupart des innovations proviennent du Nord, il est intéressant d'étudier de plus près l'unique cas où cette tendance a véritablement été battue en brèche. On ne connaît rien de comparable dans aucun autre des secteurs de l'éducation, ni sur le plan de la propagation géographique des idées ni sur celui de l'exhaustivité de la formule. Dans la plupart des pays latino-américains, les systèmes de formation professionnelle sont forgés sur le même modèle. L'exemple que nous allons voir constitue véritablement le seul cas où une innovation, née dans la région, a été copiée par presque tous les pays voisins (seuls l'Uruguay et le Mexique n'ont pas repris ce schéma).

NAISSANCE DU SENAI, LEUR PÈRE À TOUS

Au début des années 40, l'industrialisation du Brésil commençait à s'accélérer. Le pays ne disposait toutefois d'aucun réseau d'établissements de formation professionnelle. Le Président Getulio Vargas hésitait, déchiré entre les exigences du Ministre de l'éducation, qui souhaitait intégrer la formation aux écoles traditionnelles, et la position de la Fédération des industries de São Paulo, qui demandait à jouer un rôle plus important. Un comité composé d'experts de la formation fut nommé par Vargas et prié d'élaborer un canevas pour le nouveau système. Son rapport final ouvrit la voie à la création, en 1942, du SENAI, qui devint un modèle imité par la quasi-totalité des pays latino-américains.

La formule adoptée pour la constitution du SENAI a été de créer un organisme englobant tout : financement, organisation de la formation et matériels pédagogiques. À bien des égards, il s'est agi d'un ensemble de solutions bien construites, qui ont assez bien résisté à l'épreuve du temps. Le SENAI a plus de cinquante ans et ses structures de base pas plus que ses principes n'ont guère été modifiés depuis l'origine. En outre, c'est une organisation qui reste solide et efficace.

La première particularité du SENAI, la plus audacieuse de toutes, est d'être placé sous la tutelle de la Fédération des industries. En d'autres termes, toute la formation industrielle est assurée par un organisme privé directement placé sous la responsabilité des chambres de métiers. Nul autre pays n'a confié la formation industrielle au secteur privé.

Même si certains pays ont copié le modèle du SENAI, aucun n'est allé aussi loin que le Brésil dans le sens de la constitution d'un système entièrement privé, placé entre les mains des industriels. Dans la plupart des autres pays d'Amérique latine, les établissements de formation ont acquis une très grande indépendance et se sont gardés d'être trop proches des établissements d'enseignement général ordinaires. C'est un atout, mais la formule n'est pas aussi efficace que celle du SENAI.

La deuxième particularité du SENAI tient à son mécanisme de financement. Contrairement aux écoles ordinaires, qui sont financées sur le budget de l'État, le SENAI est financé, comme l'avaient proposé ses fondateurs, au moyen d'une taxe sur les salaires prélevée dans les entreprises, d'où un lien plus étroit entre les recettes et leur emploi. Des

mécanismes permettent en outre aux entreprises d'assurer la formation elles-mêmes — ou de passer directement contrat avec le SENAI — et de réduire leurs versements d'autant. Cette taxe de 1 % sur la masse salariale est donc une idée simple qui a bien fonctionné pendant tout un temps, malgré l'opposition grandissante des économistes, très peu favorables au principe d'une dépense liée au prélèvement d'une taxe spéciale.

Cette taxe sur les salaires garantissait la stabilité financière de l'organisme, le dotait d'un budget important et lui évitait les fluctuations et variations imprévues qui sont si préjudiciables aux budgets de l'éducation. Grâce à cela, le SENAI a pu se permettre de planifier à long terme et de fonctionner avec une certaine marge devant lui. Son indépendance financière lui a également assuré une indépendance administrative, inaccessible aux écoles ordinaires, qui l'a protégé du népotisme, de la corruption et autres maux dont souffrent habituellement les établissements publics.

Le SENAI s'est donc créé en étroite liaison avec les industries et leurs centres de décisions, facteur qui a beaucoup contribué à ce qu'il réponde effectivement aux besoins des entreprises et lui a évité d'être victime de l'inertie ou des intérêts de ses propres cadres. Le directeur du SENAI peut être licencié sur le champ par décision de la Fédération des industries. Le choix de ses administrateurs est l'une des prérogatives des dirigeants des organisations patronales (à noter qu'il y a un SENAI indépendant dans chaque État du Brésil), qui en ont fait usage à plusieurs reprises. Les administrateurs et les cadres du SENAI savent donc très bien qui commande. Le fait de dépendre d'une personne qui représente les utilisateurs de la formation est un gage de bonne santé puisque le refus de répondre aux demandes des entreprises est fortement pénalisé.

Les matériels et les méthodes pédagogiques constituent un autre domaine dans lequel le SENAI a innové. Son premier administrateur, Robert Mange, connaissait bien l'histoire de la formation dans les chemins de fer et a choisi une méthode attribuée à un ingénieur russe qui l'avait mise au point pour les chemins de fer tsaristes, au milieu du XIX^e siècle. Cette méthode a été peaufinée par le SENAI et s'est répandue en Amérique latine sous le nom de *séries metódicas*. Elle se fonde sur l'analyse minutieuse de chaque fonction et sa subdivision en tâches élémentaires. Ces tâches sont ensuite classées par ordre de complexité et exécutées dans une série de projets pratiques. Le premier projet consiste à fabriquer une pièce dont la confection exige uniquement la mise en œuvre des compétences les plus élémentaires dans la fonction. Le deuxième projet comporte la tâche précédente plus quelques autres, et ainsi de suite. Au lieu d'être composé d'enseignements disciplinaires distincts, ce qui est le cas dans les écoles traditionnelles, le cursus est une suite de projets pratiques. Chaque projet fait intervenir ensemble tous les mécanismes à acquérir, qui vont de la dextérité manuelle — le fait de tenir une lime à métaux correctement — au dessin technique, en passant par la description écrite de la tâche à accomplir et les outils nécessaires, et par l'acquisition des notions mathématiques voulues. Au lieu de demander aux élèves d'associer eux-mêmes des connaissances d'enseignements disciplinaires distincts, on leur offre avec la *série metódica* un enseignement d'ores et déjà intégré.

Le SENAI a été fortement influencé par l'Allemagne et la Suisse dès le début, puisque Robert Mange, le premier administrateur du SENAI de São Paulo, était un ingénieur suisse qui avait gardé des liens étroits avec l'Allemagne et son pays d'origine. Cette influence a

beaucoup contribué à alimenter, au SENAI, la volonté d'inculquer l'amour du travail bien fait et le respect du métier, si caractéristiques des pays germaniques.

Le fameux « système duel » allemand a, toutefois, été rapidement abandonné sous sa forme originale. L'alternance de deux jours à l'école et de trois jours à l'usine s'est révélée trop difficile à mettre en place. De plus, ce système nécessitait la présence de *meisters* très compétents dans chaque entreprise qui accueillait des apprentis. Il a été remplacé par une solution beaucoup plus simple qui consiste à faire faire un stage aux élèves à l'issue de leur cycle de formation.

Dans l'ensemble, cette formule intégrée s'est révélée très efficace au SENAI, ce qui a probablement incité d'autres pays à la reprendre.

LA MULTIPLICATION DES ORGANISMES EN « S ET I »

La formule du SENAI a fait des émules. La première à reprendre le flambeau a été l'Association brésilienne de commerce, organisme homologue de la Fédération des industries pour le secteur des services. Le SENAC a été créé, en 1946, sur le même modèle que le SENAI, avec des modalités de fonctionnement et une philosophie analogues. Il a commencé par proposer une formation à la vente, à la restauration et à l'hôtellerie, et à des métiers simples du secteur des services. Aujourd'hui, son importance est comparable à celle du SENAI, et il évolue progressivement vers la prise en charge de la formation à l'utilisation de l'informatique, de la formation des chefs cuisiniers et de la préparation à la gestion hôtelière. Ce qui différencie notamment le SENAI du SENAC, c'est le lieu de contrôle réel de l'institution. Les industriels brésiliens sont très organisés et ont tendance à être très exigeants vis-à-vis du SENAI. Les entreprises du secteur des services sont en revanche nettement moins intéressées par la gestion du SENAC. Ce dernier a donc progressivement pris le parti de répondre directement aux demandes des stagiaires. Depuis que les cours du SENAC sont payants, il fonctionne plus ou moins comme un organisme de formation privé qui a dû s'adapter aux besoins des élèves.

C'est en 1957 que le SENA a été créé en Colombie, avec l'assistance technique d'un ancien membre du SENAI, João Batista Salles da Silva. L'expérience a été, dès le début, très concluante et a suscité des vocations dans toute la région : l'INCE au Venezuela et l'ITECAP au Guatemala sont de la même veine.

Le Costa Rica a suivi avec l'INA, qui est devenu l'organisme phare en Amérique centrale. Il s'est révélé créateur et dynamique, innovant avec ses *talleres del pueblo* (ateliers populaires) qui proposent une formation libre et souple aux travailleurs du secteur informel. Beaucoup d'autres organismes se sont créés à sa suite, dont le sigle commençait soit par un « S », comme *servicio* (SENAI, SENAC, SENA, SENATI), soit par un « I », comme *instituto* (INA, INACAP, INCE).

Le dernier à rejoindre le groupe a été le SENAR brésilien, qui s'occupait d'agriculture. Notons que le SENAR était un peu rétrograde par rapport au SENAI et au SENAC. Il s'agissait d'un établissement entièrement public, fonctionnant selon les règles traditionnelles — et contraignantes — de l'administration publique. Ses résultats étant très médiocres, il a dû fermer ses portes au début des années 90. Il a récemment refait sur-

face, en suivant cette fois point par point la formule du SENAI. Ses premiers rapports d'activité sont satisfaisants.

La Commission nationale d'apprentissage et d'orientation professionnelle (Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional — CNAOP), créée en Argentine par Péron au sein du secrétariat chargé de la main-d'œuvre et de la sécurité sociale, est une institution que l'on a souvent tendance à oublier. Si elle a été supprimée dans les années 50 au profit du modèle de l'école technique, elle s'est montrée assez performante pendant toute la période où elle a été en activité. Il est intéressant de noter qu'elle possédait à peu près toutes les caractéristiques du modèle des organismes en « S » et en « I » : elle dépendait du Ministère du travail et non du Ministère de l'éducation ; elle avait un conseil tripartite ; elle était favorable à l'apprentissage ; et elle était financée par une taxe parafiscale.

Avec un succès plus ou moins grand, la quasi-totalité des pays d'Amérique latine ont mis sur pied leurs propres institutions « S et I ». Cette même formule « S et I » a été appliquée en Afrique avec un succès modéré. Dans l'ensemble, ses résultats sont assez positifs, surtout par rapport aux établissements d'enseignement traditionnels, dont les performances ont le plus souvent déçu.

LES INSTITUTIONS « S ET I » : DU SUCCÈS À LA CRISE

Tant que l'industrialisation latino-américaine était florissante, il en allait de même des institutions « S et I ». Mais, avec l'arrivée de la crise économique, qui a entravé la croissance industrielle de nombreux pays, les établissements de formation ont commencé, eux aussi, à avoir des difficultés. Ils étaient censés servir les industries modernes du secteur structuré. Leur marché traditionnel donnant des signes de faiblesse, ils ont cherché à expérimenter d'autres solutions comme la formation destinée au secteur informel et aux agents municipaux. Mais, dans l'ensemble, leur performance a été assez décevante sur ces nouveaux marchés. Ils étaient trop chers pour les métiers moins complexes du secteur non structuré et rechignaient à abandonner leurs anciens marchés.

Certains d'entre eux se sont sclérosés et se sont alourdis d'une administration pléthorique. Leurs dépenses de fonctionnement ont augmenté et leur faculté d'adaptation aux nouveaux marchés a diminué. Dans certains cas, ils n'étaient même plus capables de dépenser la totalité de leur budget. Étant donné la pauvreté chronique des écoles primaires, leur richesse et leur prospérité ont suscité l'envie des autres bureaucraties. De plus, si le fait d'avoir un budget stable et garanti avait peut-être été un facteur positif à l'origine, il comportait le risque de ne plus inciter à s'adapter ni à répondre aux nouvelles demandes.

Tous ces facteurs ont concouru à créer une situation de crise dans les établissements « S et I ». À des degrés divers, la plupart sont menacés sinon de disparition, du moins d'une réduction sensible ou de la perte de leur budget garanti. La plupart se sont efforcés de réagir en contre-attaquant ou en évoluant. Il est trop tôt pour dire si le système pourra survivre au prix de quelques adaptations ou si certains établissements devront changer de fond en comble, voire disparaître.

Les cas les plus étonnants sont peut-être ceux du SENAI et du SENAC qui sont les organismes les plus anciens. Si l'on regarde leurs résultats actuels, on se rend compte qu'ils

sont nettement mieux lotis que toute autre institution de la région. En d'autres termes, les deux organismes les plus anciens sont aussi les plus sains. Ce succès semble dû à la conjugaison de quatre facteurs.

Le premier est la croissance continue de l'industrie brésilienne avec la percée correspondante du secteur des services, même au plus fort de la crise. Autrement dit, les marchés de leurs diplômés ne sont pas saturés. Par conséquent, ils n'ont pas traversé de crise majeure, contrairement au SENA de Colombie, qui a pourtant autrefois connu son heure de gloire.

Le deuxième facteur, tout aussi important, tient au fait que les institutions brésieliennes sont les seules qui soient totalement privées. Cette situation les a protégées de la léthargie qui, progressivement, gagne les établissements publics. Le troisième facteur est lié à la bonne organisation et au militantisme politique des Fédérations brésieliennes des industries. Elles ont protégé activement les SENAI des influences extérieures et ont lutté farouchement pour conserver leur indépendance vis-à-vis des pouvoirs publics, ou pour ne pas voir leurs budgets entamés par d'autres organismes, ce qui fut le cas pour le SENA et l'INA. La Fédération du commerce a une attitude un peu moins combative, mais le SENAC a profité des mécanismes de défense mis en place par les représentants de l'industrie.

Enfin, le SENAI et le SENAC ont diversifié avec succès leurs produits. Le cas du SENAI est peut-être plus novateur puisqu'il a choisi de soutenir l'industrie non seulement dans le domaine de la formation, mais aussi par la mise à disposition d'une vaste gamme de services (assistance technique, dépannage, contrôle de qualité, projets de R-D). Le SENAI a donc tout naturellement poussé plus haut ses activités de formation, les étendant surtout à la formation des techniciens et même aux cours universitaires de troisième cycle. En pratique, le SENAI est l'outil dont l'industrie s'est dotée pour investir aussi dans la formation.

POURQUOI LE MODÈLE « S ET I » S'EST-IL RÉPANDU DANS UNE RÉGION PLUTÔT OUVERTE AUX IMPORTATIONS VENUES DU NORD ?

Les raisons pour lesquelles ce modèle a été copié par la quasi-totalité des pays ne sautent pas aux yeux et nous ne pouvons qu'envisager des hypothèses quant aux causes probables de cette situation.

Comme première hypothèse, on peut avancer le succès initial du SENAI et de sa première réplique à l'étranger, le SENA. Il s'agissait d'organismes qui répondaient à un besoin urgent des industries et qui ont rempli leur mission en créant des centres de formation capables de fournir la main-d'œuvre voulue pour l'industrialisation latino-américaine.

Pour parler de choses plus superficielles, il faut dire que les écoles du SENAI font énormément d'effet à quiconque les visite. La délégation d'un institut de formation marocain qui s'est rendue dans plusieurs écoles du SENAI, il y a quelques années, a ainsi décidé, à son retour, de publier sous forme de livre les notes qu'elle avait prises. Elle avait été frappée par la propreté irréprochable des écoles, la bonne organisation interne et les liens étroits avec l'industrie. Ainsi ces écoles ne sont pas seulement efficaces ; elles offrent au regard du visiteur une image engageante, qui incite fortement à les imiter.

Comme deuxième hypothèse complémentaire, on peut invoquer la cohérence du dispositif d'ensemble (matériels de formation, mécanismes de financement, liens avec l'in-

dustrie) — dispositif autosuffisant qui apporte des solutions bien conçues à tous les problèmes posés. La formule est solide et résiste bien aux conditions assez défavorables d'une région à revenu moyen.

Troisième hypothèse, la réussite tiendrait à l'appui apporté par l'Organisation internationale du travail (OIT) à l'époque où elle ne manquait pas d'argent et possédait un service de la formation dynamique, aussi bien à Genève qu'en Amérique latine (CINTERFOR, qui, en Uruguay, continue de réunir chaque année tous les chefs des établissements de formation). Plusieurs institutions « S et I » ont été créées avec le puissant soutien de l'assistance technique de l'OIT. À plus d'un titre, ce modèle a représenté une mutation et une adaptation réussies des traditions germaniques dans le domaine de la formation et a été appuyé par cette organisation d'esprit européen qu'est l'OIT. En d'autres termes, malgré un esprit et un sens de l'innovation aux accents locaux particulièrement prononcés, le système a bénéficié d'un soutien sans faille de la part des protagonistes les plus actifs dans le domaine de la formation durant toute cette période. Il est intéressant de noter que l'influence des États-Unis d'Amérique sur la formation professionnelle reste assez modeste, toutefois, en dépit de l'ascendant que ce pays exerce sur l'éducation depuis plusieurs décennies.

Notes

1. L'auteur remercie vivement, pour leurs suggestions et leurs remarques, Mme Viola Spinola, ainsi que MM. João Batista de Oliveira, Ricardo Morán et Pedro Daniel Wainberg. Il va de soi que ni ces personnes, ni la Banque interaméricaine de développement — où travaille l'auteur — n'ont la moindre part de responsabilité dans les erreurs ou les opinions qui figurent dans le présent article.
2. Voir Emilia Ferreiro, « À propos de l'acquisition des objets culturels : le cas particulier de la langue écrite », *Perspectives* (Paris, UNESCO/BIE), vol. XXVI, n° 1, mars 1996.
3. Voir Rosa Maria Torres, « Nouvelles formules d'enseignement scolaire : le programme colombien Escuela Nueva », *Perspectives* (Paris, UNESCO), vol. XXII, n° 4, décembre 1992.

PERSPECTIVE RÉGIONALE

LE DIALOGUE INTERRELIGIEUX

ET INTERCULTUREL

DANS L'ESPACE MÉDITERRANÉEN

À L'HEURE DE LA

MONDIALISATION

Tarek Mitri

La Méditerranée a souvent été secouée par des affrontements, ce qui ne l'a pas empêchée d'être toujours traversée par des courants d'échanges. Dans la nouvelle configuration Nord-Sud, elle est un lieu où se joue l'évolution des équilibres en gestation depuis l'effondrement de l'ordre bipolaire.

Un peu partout sur ses rives, s'affirme, à l'heure de la mondialisation, une quête passionnée d'appartenance, d'identité et d'enracinement. Mais cette quête présente, parfois, les traits de la résurgence du tribalisme, ou plutôt l'émergence d'un néotribalisme avec ses replis identitaires allant jusqu'à la ghettoïsation et sa xénophobie jusqu'à l'exclusion et le racisme. Cantonné dans la résistance contre la mondialisation et l'uniformisation culturelle, le néotribalisme se voit condamné à prendre pour cible les hommes et non les sys-

Langue originale : français

Tarek Mitri (Liban)

Secrétaire exécutif, Bureau des relations interreligieuses, Conseil mondial des Églises, Genève. Professeur associé à l'Université Balamund (Liban). Il a enseigné l'histoire et la sociologie des rapports chrétiens-musulmans, sujets dont il a aussi tiré conférences et articles. Parmi ses publications récentes, signalons : *L'Islam, la modernité et l'islamisme* (1996) ; *Religion, law and society : a Christian/Muslim discussion* [Religion, droit et société : débat chrétien-musulman] (1995) ; et *Eastern Christians and Islam* [Les chrétiens d'Orient et l'Islam] (1994).

tèmes, les effets et non les causes. Expression d'un rejet, il se trouve dans l'incapacité d'offrir des solutions de remplacement. Qui plus est, cette incapacité nourrit souvent une idéologie de résignation véhiculée par une perception de la mondialisation comme fatalité ou comme phénomène irréversible soumis à des forces occultes et doté d'une puissance quasi magique.

Entre le discours planétariste, soulignant l'interdépendance et occultant les rapports de force, et celui du particularisme où l'identitaire ne se soucie que de frontières, le dialogue interreligieux et interculturel, méditerranéen-euro-arabe ou islamo-chrétien, est à la recherche d'un nouveau paradigme. Il est appelé non seulement à rendre intelligible une réalité, mais aussi à donner du sens et de l'espérance à ceux et à celles qui veulent construire ensemble des projets et penser leur avenir commun.

Support et outil de ce dialogue, l'éducation, sous toutes ses formes, se trouve ainsi aux prises avec les questions qu'il se pose et dont quelques-unes seulement retiendront notre attention.

Mondialisation, homogénéisation et différences

La mondialisation désigne un processus multiforme de transformations techniques, économiques, sociales et culturelles qui bouleversent les équilibres internes des régions et des nations.

Elle renforce un système complexe d'interdépendances étroites où les réseaux se substituent aux territoires et l'État voit son rôle réduit à celui d'un vaste système d'ingénierie juridique, bureaucratique et financier, au service de la performance économique et de la compétitivité commerciale. L'État est de moins en moins l'expression politique de l'intérêt public. Quant aux gouvernements, ils seraient devenus trop petits pour les grands problèmes et trop grands pour les petits problèmes¹.

La mondialisation de l'économie et de la communication annoncerait, d'une certaine façon, la mort du politique. Tandis que la logique économique pousse à la « globalisation », à l'interdépendance et à l'intégration régionale, celle de la politique va vers la fragmentation nationale. Ce processus ne s'accompagne pas du dépérissement des nationalismes. Force est de constater que le marché mondial et l'*homo economicus* universel ne dissolvent pas les particularismes ethniques, tant infranationaux que supranationaux².

Le paradoxe de la mondialisation, avec le développement de la société de consommation et du divertissement planétaire, c'est que, en produisant l'homogénéisation et l'uniformisation, elle exacerbe le besoin de distinction et de reconnaissance. Plus les individus — et les peuples — se ressemblent, plus ils cherchent à souligner les différences. Plus les différences réelles sont petites, plus leur importance est exagérée. Il apparaît qu'une ressemblance à autrui reniée devient un moyen indispensable de se rappeler une particularité perdue.

Ainsi, la première tâche d'un dialogue qui se veut fécond serait de prendre meilleure conscience du jeu d'une altérité souvent majorée. Les idées que se font les communautés bosniaques et libanaises, pour ne citer que deux pays déchirés, d'elles-mêmes et des différences qui les séparent en sont une illustration. Celle de « surislamiser » les musulmans en Europe, après les avoir longtemps « sous-islamisés », en est une autre.

Le pluralisme religieux et l'organisation de la diversité

Un certain essentialisme, favorisé par le sensationnalisme réducteur des médias, amplifie les différences entre l'Europe et le monde arabo-musulman. L'islamisme, qui se réclame d'un Islam « menacé », est perçu comme la manifestation d'un Islam « menaçant ».

La « culture » de l'Islam expliquerait, dans une grande mesure, l'exceptionnalisme du Moyen-Orient en matière de démocratie et de droits de l'homme³. L'Islam aurait créé des conditions de nature à ne pas permettre aux pays musulmans d'accéder à la démocratie et à les vouer à une confrontation éternelle avec les Lumières⁴.

Il est vrai que certains excès doctrinaux du camp islamiste, ou plutôt une interprétation des Écritures imperméables aux idées de participation politique et de souveraineté populaire, ainsi que des actes provoquant des réactions sécuritaires — parfois justifiées mais souvent démesurées —, rendent le dialogue difficile.

Mais il est également vrai qu'on ne peut faire l'économie d'une reconnaissance de la force dont témoigne l'appel islamiste. Car elle vient, dans les pays musulmans, de la dénonciation de maux et d'abus réels, d'une prise de parti pour les opprimés et les victimes du despotisme. Sa force venant aussi d'une protestation contre la banalisation croissante de la vie, l'appel islamiste est un appel au ressourcement. Il cherche la promesse d'une utopie dans un monde de plus en plus marqué par la perte de sens et par l'amnésie. Dans les pays d'Europe, il répond à un besoin d'affirmation de soi face au choix pénible, qui se présente ou qu'on craint, entre la marginalité et la dissolution de son identité.

La question fondamentale, au-delà de l'islamisme et des craintes qu'il peut susciter, demeure celle d'un modèle de société où le pluralisme est reconnu en conciliant le principe de citoyenneté et d'égalité civile et politique, d'une part, et le droit à la différence, d'autre part.

À l'heure actuelle, la montée des revendications communautaires islamiques dans des sociétés européennes sécularisées et travaillées par des processus d'homogénéisation culturelle et sociale constitue un problème auquel les deux logiques, communautariste et unitaire ou unifiante, n'ont pas réussi à apporter une solution adéquate.

Mais il ne faudrait pas oublier, toutefois, que la pluralité culturelle et religieuse présente des traits différents sur les deux rives de la Méditerranée. Il serait hasardeux, voire injuste, de les confondre et d'établir une symétrie de rapports entre majorité(s) et minorité(s) ou de réclamer une réciprocité entre Umma musulmane et Occident « chrétien ». La pluralité religieuse, héritage d'une longue histoire, façonnée par une culture d'inclusion et par l'idée nationale, ne peut être assimilée à celle dont l'origine remonte aux migrations contemporaines et qui est marquée par l'inégalité économique et les différences ethno-culturelles.

Réaffirmer la citoyenneté

Le dialogue entre les deux rives de la Méditerranée, mais aussi au sein des peuples de chaque rive, ne peut se frayer un chemin sans une réaffirmation, ou peut-être une réhabilitation, de la citoyenneté. Car celle-ci demeure le terrain d'une rencontre libre entre personnes, les-

quelles sont certes marquées par une culture, une religion et une appartenance nationale, mais qui ne sauraient être réduites aux rôles qui leur sont assignés tant par les forces du marché que par celles du néotribalisme : d'une part, l'individualisme des hommes et des femmes définis par leurs besoins et leurs capacités de consommateurs et, d'autre part, l'assujettissement de l'individu aux intérêts — souvent prétendus — de la communauté définie par opposition aux autres.

L'actualisation de la citoyenneté, à la fois condition du dialogue et son résultat, offre un espace public à une vie en communauté qui ne sacrifie pas l'identité dans la recherche de l'inclusion. Mais le fondement laïciste, ou simplement laïc, de la citoyenneté demeure, dans le cadre méditerranéen, une question ouverte.

Le rapport au passé

Le dialogue interreligieux et interculturel doit inévitablement affronter les problèmes multiples des rapports qu'entretiennent les peuples de la Méditerranée avec leur passé. S'il est vrai que les Arabes seraient encore un peuple de mémoire « tirant l'avenir du souvenir »⁵, les Européens, à l'heure où se répand une culture postmoderne, auraient tendance à revisiter plus souvent leur passé⁶. Mais, pour revenir au paradoxe dont il a été déjà question, nous assistons, en même temps, à un phénomène de perte d'identité culturelle et d'amnésie sous l'effet de l'économie consumériste, de la culture télévisuelle et de l'américanisation des styles de vie chez les jeunes. Face à ce double phénomène, d'aucuns craignent que, au lieu d'avoir une combinaison qui allierait le meilleur de chacun des deux mondes (« the best of both worlds »), ne s'ouvre la perspective du pire des deux mondes (« the worst of both worlds ») : un monde homogénéisé culturellement où les gens répondent à leur besoin de communauté par l'hostilité envers le voisin⁷.

Dans un monde se dessinant ainsi, l'histoire n'est ni une mémoire ancestrale ni une tradition collective. Elle est ce que les gens reçoivent à travers l'éducation et la communication modernes. On apprend les haines autant qu'on s'en souvient. Elles sont plus souvent attisées par des émissions de radio, des articles de presse et des programmes de télévision qu'héritées de conflits antérieurs. Après tout, s'il n'existe pas un passé qui convienne, il est toujours possible de l'inventer⁸.

Il est indispensable donc de distinguer le poids réel de l'histoire de l'usage et de l'abus qui en sont faits dans les discours politiques aux fins de légitimation d'un pouvoir, de la mobilisation communautaire et de la justification du recours à la violence. Le succès de l'utilisation du communautarisme identitaire est déterminé non par des atavismes ancestraux, mais par des stratégies politiques de conquête ou de préservation du pouvoir. Ce n'est pas la haine ancestrale qui est la cause de la guerre qui s'est déroulée en Bosnie (ou des conflits intercommunautaires au Liban). C'est la guerre qui a créé la haine⁹.

Repenser le progrès

L'idéologie de la mondialisation a tendance à laisser croire que l'accès au développement et à la modernité continue à être tributaire de l'accès aux technologies. Qui plus

est, elle ne reconnaît pas suffisamment que cet accès est souvent verrouillé en fonction des impératifs marchands et de pouvoir.

L'histoire de la technologie est, dans la meilleure des hypothèses, une histoire de l'ambivalence. La technologie possède désormais, on n'a pas besoin de le répéter, des potentialités aussi monstrueuses que l'on puisse imaginer.

Le débat sur le progrès et la finalité de l'action humaine se trouve, à nouveau, au cœur du dialogue interreligieux et interculturel. Il lui arrive de reprendre les arguments échangés au ^{xx} siècle, à travers le monde arabo-musulman. Mais ce débat était, en quelque sorte, marqué par la dualité de l'endogène et de l'exogène. Tandis que, aujourd'hui, aucune société ne peut se soustraire à la puissance d'une « technopole »¹⁰, éviter d'exposer la vie culturelle à la souveraineté de la technologie.

La mondialisation nous impose, de fait, son « ordre du jour ». Son rejet propose, passionnément et peut-être maladroitement, le sien. Le dialogue des religions et des cultures se voit ainsi appelé, plus que jamais, à suivre la voie étroite afin d'être un lieu où peut s'épanouir un projet de civilisation qui soit authentiquement pluraliste.

Notes

1. Selon une formule de Daniel Bell souvent citée.
2. Jacques Rupnik, « Le réveil des nationalismes », dans Jacques Rupnik (dir. publ.), *Le déchirement des nations*, Seuil, Paris, 1995, p. 17.
3. John Waterbury, « Une démocratie sans démocrates ? Le potentiel de libéralisation politique au Moyen-Orient », dans Ghassan Salamé (dir. publ.), *Démocraties sans démocrates : politiques d'ouverture dans le monde arabe et islamique*, Paris, Fayard, 1994, p. 94-128.
4. Benjamin R. Barber, *Jihad vs McWorld*, Times Books, Random House, 1995, p. 208.
5. L'expression est de Jacques Berque.
6. Il suffit de mentionner, à titre d'exemples, les diverses « commémorations », l'année dernière, de l'appel à la Première Croisade et les polémiques plus récentes, en France, autour du baptême de Clovis.
7. J. Rupnik, *op. cit.*, p. 265.
8. Eric Hobsbawm, « A new threat to history » [Nouvelle menace contre l'histoire], *The New York review of books*, 16 décembre, 1993, p. 62.
9. J. Rupnik, *op. cit.*, p. 24.
10. Neil Postman, *Technopoly : the surrender of culture to technology* [Technopole : la reddition de la culture à la technologie], New York, Alfred A. Knof, 1992, p. 52.

TENDANCES/CAS

LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS EN MILIEU SCOLAIRE DANS LES PAYS EN DÉVELOPPEMENT ET DANS LES PAYS INDUSTRIALISÉS : ÉTUDE COMPARÉE DES POLITIQUES

Abraham Yogev

Introduction

En étant de plus en plus dispensée dans l'enceinte même de l'école, la formation en cours d'emploi des enseignants a, au cours des vingt dernières années, connu une véritable révolution. Ce transfert progressif de la formation des maîtres en exercice d'institutions extérieures à l'établissement scolaire au milieu scolaire lui-même (nous parlerons ici de formation continue en milieu scolaire, ou FCMS) vise à accroître le professionnalisme des enseignants sur des aspects concrets de leur pratique scolaire et à favoriser une réforme, au niveau même de l'établissement, des processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que des structures scolaires. Ce passage à la FCMS a débuté dans les pays industrialisés d'Occident, mais il s'est ensuite étendu à des pays en développement de diverses régions du monde. S'il existe de nombreux ouvrages disponibles sur la FCMS dans les pays indus-

Langue originale : anglais

Abraham Yogev (Israël)

Titulaire d'un doctorat de sociologie de l'Université du Wisconsin, Abraham Yogev a enseigné aux Universités du Wisconsin, de Madison et de Californie (San Diego) ; puis a rejoint, en 1977, l'Université de Tel-Aviv pour devenir, en 1992, doyen de la Faculté des sciences de l'éducation. Il est membre du conseil d'administration de l'Institut MOFET de recherche et de développement sur la formation continue des enseignants, fait partie du conseil éducatif de la municipalité de Tel-Aviv-Jaffa et est membre du comité de rédaction de *Megamot*, revue israélienne des sciences du comportement.

trialisés, les comptes rendus écrits d'expériences de FCMS, menées dans des pays en développement, sont relativement rares, surtout si l'on se place dans une optique comparée.

Le présent article vise à comparer, justement, la formation continue des enseignants en milieu scolaire dans les pays en développement et dans les pays industrialisés. Le but de cette comparaison est triple : a) combattre le préjugé selon lequel la FCMS résulte essentiellement de réformes récentes de l'éducation engagées dans les nations industrialisées d'Occident et n'est, de ce fait, que rarement pratiquée par les pays en développement, parce qu'on les voit aux prises avec des problèmes plus « fondamentaux » de l'éducation et de la formation des enseignants ; b) examiner les principales différences et ressemblances entre les politiques et les programmes de FCMS dans ces deux grandes catégories de pays ; et c) évaluer les perspectives de développement de la FCMS et les stratégies à suivre pour la promouvoir dans les pays en développement.

L'idée première à la base de cette comparaison est que la FCMS peut contribuer à l'efficacité de la scolarisation dans les pays industrialisés comme dans les pays en développement et qu'elle est, de ce fait, susceptible d'intéresser les deux groupes de pays. La FCMS tient une place essentielle dans le regain d'intérêt que la formation continue des enseignants en général connaît dans le monde entier. Après avoir longtemps en partie négligé la formation en cours d'emploi des enseignants ou manqué de ressources pour la financer, bien des pays ont recommencé à s'intéresser au perfectionnement des maîtres dans le cadre de réformes axées sur l'école (Eraut, 1995 ; Organisation internationale du travail [OIT], 1996a, p. 27). Mais, à la différence des programmes plus traditionnels de formation en cours d'emploi dispensés à l'extérieur de l'école et visant surtout à améliorer l'évolution de la carrière individuelle des enseignants, les programmes de FCMS sont principalement considérés comme un outil important de perfectionnement professionnel des maîtres (Fullan, 1991 ; Bridges, 1993). Dans certains pays industrialisés d'Occident, la FCMS est souvent réputée faire partie d'une « restructuration scolaire » (Murphy et Hallinger, 1993) ou des « écoles de perfectionnement professionnel » (Darling-Hammond, 1994). La formation professionnelle des enseignants est donc souvent liée à des questions scolaires telles que l'autogestion, le perfectionnement du personnel et l'amélioration du programme d'études au niveau même de l'école. Certains programmes de FCMS sont spécialement destinés à inciter les enseignants à réfléchir sur leur pratique pour être capables d'améliorer leur enseignement en classe et leur interaction avec les élèves par des exercices de recherche pratique.

Ce passage d'une formation universitaire théorique à une formation plus pragmatique en milieu scolaire n'a pas échappé à l'attention des pays en développement. Comme nous le verrons plus loin, les projets de FCMS ayant pour but de favoriser de telles améliorations au niveau de l'établissement scolaire sont désormais courants dans plusieurs pays d'Asie de l'Est depuis le début des années 80, où ils se sont développés en même temps qu'en Europe occidentale, en Amérique du Nord et en Australie. Ils sont en train de voir le jour également dans certains pays d'Afrique et d'Amérique latine. Les projets de FCMS ont été évoqués à l'occasion des réunions régionales organisées récemment par le Bureau international d'éducation pour préparer la Conférence internationale de l'éducation de l'UNESCO sur le thème « Renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement » (Bureau international d'éducation [BIE], 1996a). La réunion latino-américaine

a recommandé d'améliorer la formation des maîtres au sein même de l'école, en fonction de ses besoins et de ses programmes spécifiques. La réunion de la région africaine, quant à elle, a souligné la nécessité pour les enseignants d'acquérir « des compétences pédagogiques dans le cadre d'un stage pratique en milieu scolaire, dûment encadré », de même que la nécessité de mener des activités de recherche. « Les enseignants, a-t-elle conclu, devraient effectuer des études sur les problèmes qu'ils rencontrent en classe ; par exemple, faire des recherches sur l'attitude à adopter face à des classes surchargées. Les résultats de ces travaux contribueraient à enrichir le contenu de la formation des maîtres » (BIE, 1996a, Afrique, p. 8).

Quelles sont, dans ces conditions, les chances de voir la FCMS progresser dans le cadre des réformes scolaires actuelles, dans les pays en développement ? Pour répondre à cette question, il nous faut d'abord comparer les politiques et les programmes de FCMS dans les pays en développement avec ceux qui existent dans les pays industrialisés. Après avoir consulté la documentation disponible à ce sujet au BIE, de nombreux rapports nationaux présentés à la Conférence internationale de l'éducation sur le rôle des enseignants ainsi que d'autres sources d'information, nous avons divisé en deux parties notre exercice de comparaison : a) la première est un bilan de la FCMS dans plusieurs régions du monde, plus particulièrement axé sur l'importance de l'école dans la formation de l'enseignant tout au long de sa carrière ; et b) la seconde recense les différences et les points communs entre les politiques, les programmes et les expériences de FCMS.

Étude comparée de la place de l'école dans la formation de l'enseignant au long de sa carrière

L'un des principaux points concernant le développement de la FCMS consiste à savoir si l'importance accordée à l'école dans la formation des maîtres ne concerne que la formation continue des enseignants en exercice, ou si elle procède d'une tendance idéologique qui veut faire sortir toute la formation des maîtres des établissements d'enseignement supérieur pour la dispenser en milieu scolaire uniquement. Au Royaume-Uni, qui peut être considéré en un sens comme le berceau de la FCMS, la focalisation sur l'école s'est faite séparément dans la formation initiale et dans la formation continue, mais on considère aujourd'hui qu'il s'agit d'un processus continu. Comme l'a récemment affirmé un analyste, la formation préalable et la formation en cours d'emploi « semblent fondées sur plusieurs principes communs : par exemple, le fait de considérer l'école comme une entité responsable en matière d'enseignement, le professionnalisme accru des maîtres, la nature et l'origine des connaissances professionnelles des enseignants » (Bridges, 1993, p. 51).

Si le lien entre la place de l'école dans la formation initiale des maîtres et celle qu'elle peut tenir dans leur formation continue existe, jusqu'à un certain point, dans les pays industrialisés d'Occident, il est assez ténu dans les pays en développement. Pour mieux comprendre l'origine de ces différences dans la conception de la formation en milieu scolaire, nous envisagerons séparément les trois stades du processus de la formation des maîtres : la formation préalable, les programmes d'orientation pour les nouveaux enseignants et la formation continue.

LA PLACE DE L'ÉCOLE DANS LA FORMATION PRÉALABLE

Comme nous l'avons déjà indiqué, c'est au Royaume-Uni que, depuis le début des années 90, la tendance à dispenser en milieu scolaire la formation initiale des enseignants a été la plus notable, avec l'introduction de la formule des enseignants stagiaires et auxiliaires (Office for Standards in Education [OFSTED], 1993*a*, 1993*b*). Cette tendance est encore renforcée depuis qu'une bonne partie de la formation préalable à l'enseignement secondaire doit se faire dans les établissements scolaires (Ministère de l'éducation, 1992).

Cette évolution est particulièrement sensible au Royaume-Uni, parce qu'il s'est agi d'une réforme obéissant à des motifs politiques ayant fait l'objet d'un vaste débat (Whitty, 1993). La discussion a porté sur l'adéquation de la préparation dispensée par les instituts universitaires de formation des maîtres à la pratique du métier d'enseignant en milieu scolaire. Par la suite, des partenariats entre universités et établissements scolaires ont permis la mise sur pied de formations organisées autour de l'école, moins théoriques ou moins centrées sur une matière particulière et davantage axées sur la pratique du métier d'enseignant en milieu scolaire (Bines et Welton, 1995).

On trouve également ce genre de partenariats en matière de formation préalable entre écoles et universités dans le cadre de certains projets d'écoles de « perfectionnement professionnel », aux États-Unis et au Canada, et dans plusieurs pays d'Europe occidentale, en particulier aux Pays-Bas (Wubbels, 1992). Toutefois, ces accords ne relèvent pas d'une réforme nationale de la formation préalable. Au Royaume-Uni, la formation initiale axée sur l'école a été officiellement reconnue comme susceptible de former des enseignants compétents (OFSTED, 1995), mais certains théoriciens lui ont reproché d'être en réalité trop pragmatique et parfois trop simplificatrice (Bridges, 1993 ; McCulloch, 1993).

C'est peut-être pour cette raison que la plupart des pays industrialisés autres que le Royaume-Uni, qui préconisent une certaine collaboration entre l'université et l'école, ont associé la pratique en milieu scolaire à un allongement de la préparation universitaire (OIT, 1996*b*, p. 90-91). En principe, toutefois, le rôle accru des établissements scolaires et leur responsabilisation comme milieux d'apprentissage pour les élèves-maîtres sont liés, en retour, à des programmes de FCMS, souvent gérés dans le cadre des mêmes partenariats école-université. De fait, la récente réunion préparatoire pour l'Europe de la Conférence internationale de l'éducation a reconnu cette position en concluant que la formation initiale et l'apprentissage tout au long de la vie sont « l'un comme l'autre [...] des éléments du même processus que constitue la formation permanente, et ceci, dans le cadre d'un partenariat entre les instituts de formation des maîtres et les établissements scolaires » (BIE, 1996*a*, Europe, p. 19). Si l'on en juge par les documents de référence établis pour cette réunion, cette position est davantage celle des pays d'Europe occidentale que des sociétés en transition d'Europe centrale et orientale, qui viennent juste de remplacer leurs instituts de formation des maîtres par une meilleure formation universitaire (Fernandez, 1996 ; Savova, 1996).

Il est impossible de considérer que la formation initiale des enseignants dans les pays en développement puisse susciter des programmes de FCMS visant à accroître le professionnalisme. Un grand nombre de ces pays, aux prises avec une pénurie d'enseignants, en sont encore à lutter pour améliorer la formation préalable et l'amener au niveau de l'en-

seignement supérieur ; c'est donc uniquement par nécessité qu'ils ont recours à la formation initiale en milieu scolaire. D'après un récent rapport de l'OIT, dans les pays industrialisés, « l'allongement de la durée du stage pratique s'accompagne d'un allongement de la durée de préparation universitaire ; dans les pays en développement, par contre, l'allongement de la durée du stage pratique remplace souvent une partie du cours à l'université ou dans une école normale. Dans certains cas, la période accrue de formation se matérialise surtout par une augmentation des activités pratiques dans les classes » (OIT, 1996*b*, p. 90).

La tendance des pays en développement à opter pour la formation initiale en milieu scolaire s'explique également par des raisons financières, puisqu'il est plus coûteux d'investir dans l'enseignement supérieur que de placer les élèves-maîtres directement dans les écoles, surtout lorsque ces derniers ne bénéficient pas de l'encadrement individuel d'un tuteur. De toute façon, cette formation initiale en milieu scolaire n'a généralement pas pour but d'assurer le perfectionnement professionnel pratique des enseignants et ne saurait, de ce fait, constituer un exemple de FCMS à long terme.

LES PROGRAMMES D'ORIENTATION EN MILIEU SCOLAIRE

Contrairement à la formation initiale en milieu scolaire, les programmes d'orientation organisés à l'école à l'intention des enseignants récemment nommés ont pu constituer une source d'inspiration pour les programmes professionnels de FCMS dans certains pays en développement, en particulier d'Asie de l'Est.

Dans la plupart des sociétés industrialisées d'Occident, il n'existe pas de programmes spécifiques d'orientation pour les nouveaux enseignants. Bien que certains des projets de perfectionnement professionnel aux États-Unis en prévoient, la plupart pourvoient aux besoins des enseignants débutants dans le cadre plus général de la FCMS (Darling-Hammond, 1994). Seuls quelques pays industrialisés ont mis en place de véritables programmes d'orientation, mais pas dans le contexte de l'apprentissage en milieu scolaire. En Israël, où le Ministère de l'éducation a lancé un vaste projet d'initiation des enseignants juste avant un ambitieux programme de FCMS, les instituts de formation des maîtres et les facultés des sciences de l'éducation ont été chargés des programmes d'orientation (BIE, 1996*b*). La plupart des pays européens qui avaient des dispositifs d'orientation des enseignants débutants, comme certains États d'Europe centrale et orientale, les ont abandonnés (Savova, 1996).

Il semble que cette notion d'orientation des enseignants, jadis liée au concept de période d'essai, ait progressivement disparu dans la plupart des pays industrialisés avec l'amélioration et l'allongement de la formation initiale. Tel n'a pas été le cas dans plusieurs pays en développement et pays industrialisés d'Asie de l'Est, qui avaient traditionnellement des programmes d'orientation en milieu scolaire pour les nouveaux enseignants. Après avoir d'abord constitué un simple processus d'apprentissage traditionnel, les stages d'orientation des enseignants se sont peu à peu transformés, dans tous ces pays, en de vastes programmes en milieu scolaire. Au Japon, les nouveaux enseignants doivent faire, depuis 1988, une année d'initiation dans le cadre de la formation en milieu scolaire, devenue ensuite obligatoire dans toutes les écoles primaires, secondaires et spéciales depuis

1992 (BIE, 1994, Japon). Cette période d'orientation (environ deux jours par semaine et au moins soixante jours par an) permet aux instituteurs confirmés de prodiguer des conseils à leurs collègues débutants ; elle porte sur l'ensemble des activités de l'enseignant à l'école (Japon. Ministère de l'éducation, de la science et de la culture, 1995, p. 104). Les programmes d'orientation prévoient également des réunions au cours desquelles enseignants expérimentés et débutants débattent ensemble des techniques pédagogiques et des plans de cours à mettre en œuvre au niveau de l'école (Stevenson et Stigler, 1992, p. 159). De la même manière, en Chine, les écoles se chargent de former les nouveaux enseignants dans le cadre d'un programme d'apprentissage d'une durée minimale de trois ans, voire cinq dans certains cas (Yi et Ma, 1992). Même dans les pays d'Asie de l'Est, où ils ne sont pas obligatoires, les programmes d'orientation en milieu scolaire sont populaires et encore très largement pratiqués. En République de Corée, la proportion d'enseignants participant à ces stages pratiques d'orientation est passée de moins de 10 % en 1992 à un quart environ de l'ensemble des enseignants en 1994-1995 (BIE, 1996b, République de Corée).

La collaboration entre enseignants pendant la formation, le soutien mutuel qu'ils s'apportent et la contribution de ces programmes d'initiation en Asie de l'Est à l'amélioration des écoles sont autant d'éléments que certains auteurs occidentaux ont considérés comme des formes valables de formation professionnelle des maîtres (Stevenson et Stigler, 1992 ; Fullan, 1993, p. 131-134). Puisque la plupart des pays d'Asie de l'Est dotés de stages d'orientation en milieu scolaire ont également des programmes de FCMS, on peut tout à fait supposer que l'organisation de ces stages au niveau même des écoles a facilité, d'une manière ou d'une autre, l'ouverture de ces pays à l'idée de considérer les projets de FCMS comme un processus continu de perfectionnement des enseignants.

LA FORMATION CONTINUE EN MILIEU SCOLAIRE

À l'échelle mondiale, les programmes de FCMS sont beaucoup plus courants que ceux de formation initiale en établissement scolaire ou que les stages d'orientation en milieu scolaire. Par conséquent, si plusieurs pays industrialisés accordent une place importante à l'école lors de la formation initiale et de la formation continue, et même si l'initiation en milieu scolaire a peut-être favorisé la FCMS en Asie de l'Est, le fait que celle-ci soit beaucoup plus répandue à l'échelle de la planète montre qu'elle est considérée comme distincte des autres étapes de la formation des maîtres. Ainsi, d'un point de vue mondial, c'est dans l'influence sur les réformes scolaires de facteurs régionaux ou internationaux qu'il convient de rechercher les raisons pour lesquelles les programmes de formation en cours d'emploi des enseignants sont axés sur l'école dans divers pays, et non dans une conceptualisation originale ou une restructuration de la formation des enseignants.

Prenons d'abord le cas du monde industrialisé. Comme l'a montré une étude déjà ancienne sur la FCMS réalisée par le Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (Howey, 1980), les États-Unis, le Canada, le Royaume-Uni, l'Australie et la Nouvelle-Zélande ont lancé, dès le milieu des années 70, des programmes de FCMS relevant d'un « nouveau concept et d'une nouvelle stratégie de formation en cours d'emploi ». Depuis le milieu des années 80, ces pays ont étendu leurs programmes

de FCMS en les associant souvent à un mouvement de restructuration scolaire ou à des écoles de perfectionnement professionnel. Ils ont été ensuite rejoints par d'autres pays industrialisés comme le Japon (Sato, 1992), Israël (BIE, 1996*b*) et divers pays d'Europe occidentale. Une récente étude comparée, effectuée par l'Association pour la formation des enseignants en Europe (Evans, 1993), montre que les programmes de FCMS sont désormais largement acceptés dans certains pays d'Europe occidentale comme les Pays-Bas et l'Allemagne, plus volontiers ouverts aux innovations éducatives anglo-américaines. Leur progression a été plus lente en France, en Belgique, en Autriche, dans des pays méditerranéens comme l'Espagne et la Grèce, et en Scandinavie. La Norvège et la Suède organisent au début de chaque année scolaire une période de planification des activités d'environ une semaine, durant laquelle les enseignants reçoivent une formation en milieu scolaire. Bien qu'il s'agisse d'une activité obligatoire dans le cadre de la formation en cours d'emploi, l'accord de décentralisation conclu sur ce point en Suède s'est traduit au début des années 90 par une forte baisse de la participation des enseignants (OIT, 1996*a*, p. 27).

La notion de FCMS fait aussi lentement son apparition dans les pays en transition d'Europe centrale et orientale. Dans certains d'entre eux, comme la Fédération de Russie, le processus récent de réorganisation et d'amélioration des instituts de formation des maîtres a favorisé la mise sur pied d'une série de programmes de formation en cours d'emploi. Les cours proposés par ces établissements sont plus théoriques que pratiques (BIE, 1994, Fédération de Russie). Toutefois, il convient de noter un certain nombre de tentatives récentes en vue de mettre en place des programmes de FCMS (BIE, 1996*b*) en République tchèque et dans certaines parties de l'ex-Yougoslavie, en particulier en Slovaquie et en Serbie (Savova, 1996 ; BIE, 1996*b*, République fédérale de Yougoslavie).

Il faut bien voir que, dans les pays industrialisés, tous les programmes de FCMS ne sont pas nécessairement axés sur le professionnalisme au sens d'un perfectionnement de l'enseignant centré sur l'école. L'Italie constitue, à cet égard, un exemple caractéristique. En l'absence de structures nationales de formation en cours d'emploi, les enseignants italiens répondent à l'essentiel de leurs besoins au sein même de leur établissement, avec l'aide souvent d'instituts régionaux et provinciaux (BIE, 1994). Une étude récente du cas italien, réalisée par l'OIT et l'UNESCO, a montré que la participation des enseignants aux cours organisés par l'école est assez élevée à tous les niveaux, mais que ces cours ont tendance à porter sur des aspects théoriques du métier ou sur certaines disciplines, plutôt que sur la pratique de l'enseignement et le perfectionnement de la pédagogie (Magni, 1994).

De même, le débat sur la place de la FCMS dans les différents pays en développement dépend de la manière dont cette notion est définie. On peut se fonder essentiellement sur le critère du lieu de la formation et parler de formation continue « en milieu scolaire » si celle-ci se déroule entièrement sur les lieux mêmes de l'école (par exemple, Gardner, 1995). Ou bien on peut, comme ici, retenir une autre définition, liée celle-là au contenu même de la formation, et considérer comme relevant de la FCMS toutes les actions en cours d'emploi centrées sur l'amélioration de l'école et sur le perfectionnement professionnel de son personnel enseignant, qu'elles se déroulent entièrement dans l'enceinte de l'école ou qu'elles soient partiellement gérées par des regroupements d'écoles, dans le cadre d'initiatives locales ou en coopération avec des cercles pédagogiques locaux. D'après cette dernière définition, la FCMS n'a pas toujours lieu dans les locaux mêmes de l'école, pas

plus que les contenus de la formation en cours d'emploi axée sur l'école ne sauraient être tous systématiquement assimilés à de la FCMS.

Si l'on retient cette dernière définition pour les pays en développement, on constate que la progression de la FCMS a été particulièrement sensible en Asie du Sud-Est et de l'Est depuis le début des années 80. Comme nous l'avons déjà indiqué, la tendance qu'ont les pays de cette région du monde à considérer l'enseignement comme une profession nécessitant un perfectionnement individuel par l'apprentissage est peut-être la raison qui a motivé le développement de la FCMS, bien que les influences internationales, du fait de l'engagement de l'UNESCO et d'autres organisations, aient certainement contribué à renforcer le processus. En 1986, le Bureau régional d'éducation de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique avait déjà recensé et évalué les programmes de FCMS dans cinq pays différents : le Népal, le Pakistan, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, la République de Corée et la Thaïlande (APEID, Programme d'innovation éducative en vue du développement en Asie et dans le Pacifique, 1986). Sont ensuite venus s'ajouter à cette liste l'Indonésie, la Malaisie et Sri Lanka (APEID, 1990 ; Gardner, 1995).

L'adoption de la FCMS a été plus lente dans d'autres régions en développement. Pourtant, depuis la fin des années 80, on a relevé l'existence de programmes de FCMS en Amérique latine, dans le cadre de certains projets de développement de l'école au Brésil (Leonardos, 1991) et en Colombie (Arboleda, Chiappe et Colbert, 1991) ou, plus récemment, dans le contexte d'une réforme de l'enseignement secondaire au Chili (BIE, 1996*b*). Vers le milieu des années 90, plusieurs pays africains comme le Lesotho (BIE, 1994), le Ghana et le Swaziland (BIE, 1996*b*) ont, eux aussi, adopté des stratégies de FCMS.

Ce bref état des lieux montre, premièrement, que la formation en milieu scolaire des enseignants en exercice n'est pas une notion aussi étrangère aux pays en développement qu'on aurait pu le penser, même si elle s'y développe plus lentement que dans les États industrialisés. La popularité des programmes de FCMS varie selon les régions, dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés, et ces variations peuvent être attribuées en partie à des influences transculturelles. Toutefois, l'idée selon laquelle la FCMS s'inscrit dans un processus continu de formation axée sur l'école dès le stade de la formation préalable des enseignants n'a été adoptée que par de rares pays, industrialisés ou en développement. La FCMS se développe généralement dans le contexte de réformes scolaires spécifiques ou globales, et non d'une refonte concrète de la conception du processus de formation des enseignants.

Différences et similitudes entre les politiques et les programmes de FCMS

Venons-en maintenant à une comparaison entre les politiques et les programmes de FCMS des pays en développement et ceux des pays industrialisés. Comme nous l'avons vu, il existe de nombreuses variantes nationales dans l'orientation et le fonctionnement des programmes de FCMS. Nous nous concentrerons ici uniquement sur les différences essentielles qui nous ont semblé revenir le plus souvent dans notre recherche documentaire. La comparaison porte sur : a) le contexte et l'organisation des politiques de FCMS ; b) les contenus et les méthodes des programmes de FCMS.

CONTEXTE ET ORGANISATION DES POLITIQUES DE FCMS

La principale différence, en l'espèce, entre pays en développement et pays industrialisés concerne le contexte dans lequel sont mises en œuvre les politiques de FCMS. Jusqu'à une date récente, la plupart des programmes de FCMS dans les pays en développement s'inscrivaient encore dans le cadre de projets spéciaux d'extension de l'éducation, alors que, dans les pays industrialisés, ils étaient spécialement lancés pour contribuer au perfectionnement professionnel des enseignants au sein de l'école.

Depuis, le perfectionnement professionnel en milieu scolaire des enseignants s'est limité dans les pays en développement aux régions rurales ou aux écoles urbaines pour populations défavorisées, où des réformes visant à étendre l'éducation ont été entreprises. La formation en milieu scolaire des enseignants y a été généralement considérée comme l'un des moyens d'opérer un changement dans les écoles soumises aux réformes, afin que celles-ci travaillent en plus étroite collaboration avec les parents et les élèves. C'est ce qui s'est passé pour un grand nombre de programmes de FCMS en Asie du Sud-Est, dans les années 80 ; on peut citer à cet égard celui de perfectionnement sur le terrain des enseignants (FBTD), mis en œuvre dans le nord du Pakistan, ou le projet Cianjur d'apprentissage actif par le soutien professionnel (ALPS), en Indonésie (Gardner, 1995). En Amérique latine, les programmes de FCMS étaient, eux aussi, plutôt limités dans les années 80 à des projets de développement, comme le programme École nouvelle dans les régions rurales de Colombie (Arboleda, Chiappe et Colbert, 1991) ou les Centres intégrés d'éducation publique (CIEP) destinés aux élèves brésiliens défavorisés de Rio de Janeiro (Leonardos, 1991).

Du point de vue de l'élaboration des politiques, le fait que la FCMS se soit, dans un premier temps, déroulée uniquement dans le cadre de projets de développement économique ou d'extension de l'éducation a eu deux conséquences. Premièrement, la FCMS s'est appuyée principalement sur des programmes d'assistance extérieure versée par l'intermédiaire d'organisations internationales ou dans le cadre d'accords bilatéraux, et, parfois même, par des organisations d'aide locales comme la Fondation Aga Khan, au Pakistan. La FCMS s'est, de ce fait, essentiellement développée dans le cadre de programmes axés sur des projets spécifiques. Deuxièmement, cette formule a limité le rôle des gouvernements dans le lancement et l'amélioration de la FCMS comme politique nationale, du moins dans les années 80. Ce n'est que vers les années 90 que le modèle Cianjur/ALPS en Indonésie s'est étendu et a conduit à l'adoption d'une politique nationale d'apprentissage actif pour les écoles primaires et les établissements d'enseignement secondaire. Certains autres projets, comme celui du FBTD dans le nord du Pakistan, en sont restés au stade expérimental et régional, même si le nombre d'établissements scolaires participants a augmenté au fil des ans (Gardner, 1995). Le Bureau régional d'éducation de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique notait, il y a longtemps déjà, que le développement de la FCMS à l'échelle nationale passe par des politiques gouvernementales déterminées et une forte volonté politique (APEID, 1986, p. 48).

Dans les pays industrialisés, l'adoption de la FCMS peut prendre deux formes différentes. Dans beaucoup de pays d'Europe occidentale, ainsi qu'au Japon et aux États-Unis, on peut considérer qu'il s'agit d'un mouvement local, qui a été lancé à l'origine par des associations d'enseignants notamment, et qui s'est étendu par la suite. L'organisation

de la FCMS dans nombre de ces pays reste locale et dépend d'une participation volontaire des écoles. Dans certains autres, comme au Royaume-Uni et en Israël, la FCMS a été déclarée politique nationale. Au Royaume-Uni, son organisation a été confiée aux autorités scolaires locales (LEA), qui versent aux écoles des subventions spéciales, sous réserve d'approbation de leurs projets de FCMS. C'est probablement en Israël que l'on trouve le meilleur exemple de politique nationale de FCMS. En janvier 1994, le Ministère de l'éducation et de la culture a instauré une politique obligatoire de FCMS, contraignant tous les établissements du système éducatif à prévoir deux heures de FCMS par semaine pour les maîtres. Sous la pression des associations d'enseignants, on est revenu à un système facultatif six mois plus tard. Cependant, grâce à la période au cours de laquelle la FCMS a été obligatoire, on a constaté que plus des trois quarts de l'ensemble du système scolaire l'ont ensuite volontairement adoptée (BIE, 1996*b*). Dans le cas d'Israël, les programmes de FCMS sont placés sous la surveillance des inspecteurs d'académie, mais ils sont mis en place et organisés par les chefs d'établissement et leur personnel enseignant.

L'existence d'une politique nationale de FCMS favorise à l'évidence sa mise en pratique dans les différentes écoles, mais elle comporte aussi quelques inconvénients. Comme l'ont noté Bradley, Conner et Southworth (1994) à propos du Royaume-Uni et Yogev (1995) au sujet d'Israël, l'existence d'une politique nationale de FCMS oblige les écoles à répondre aux exigences de l'État central, fait reposer le fardeau du développement de la FCMS sur les épaules du chef d'établissement et ne favorise pas le perfectionnement du personnel enseignant grâce à un travail d'équipe et à une réflexion sur la pratique pédagogique. En dépit de ces quelques inconvénients, la tendance qu'ont divers pays industrialisés à élaborer des politiques nationales ou largement répandues de FCMS influence les pays en développement, et les évolutions récentes à cet égard indiquent une convergence croissante entre les initiatives étatiques de FCMS des pays en développement et celles des pays industrialisés. Ainsi, la récente réforme de l'enseignement secondaire au Chili s'est accompagnée d'un important effort en vue d'institutionnaliser la FCMS dans tous les établissements secondaires afin d'inciter les enseignants à modifier leurs attitudes vis-à-vis de l'enseignement en classe et des expériences d'apprentissage (BIE, 1996*b* ; Avalos, 1996). Le Ghana, où la formation en cours d'emploi est obligatoire pour les enseignants, a fait de la FCMS la pierre angulaire de ses efforts de réforme depuis la fin des années 80. Pour cela, il a décentralisé progressivement les programmes de formation en cours d'emploi afin que « la formation finisse par se faire au niveau de l'école », et a préparé les chefs d'établissement à organiser leurs propres programmes « afin que les besoins particuliers des écoles et de leurs enseignants soient mieux pris en compte » (BIE, 1996*b*, Ghana, p. 8). Bien qu'il soit encore trop tôt pour prédire combien de pays en développement vont suivre cette voie, le mouvement en faveur de l'instauration de politiques nationales de FCMS dans ces pays est déjà amorcé.

CONTENUS ET MÉTHODES DES PROGRAMMES DE FCMS

On ne dispose, sur les contenus et méthodes exacts des programmes de FCMS, que d'informations éparses et non systématiques, tant pour les pays industrialisés que pour les pays

en développement. Il est cependant possible d'en déduire quelques remarques générales sur les différences et les similitudes entre ces deux grandes catégories de pays.

Les contenus des programmes de FCMS sont généralement plus diversifiés dans les pays industrialisés que dans les pays en développement, surtout quand ils ont adopté une politique nationale de FCMS, mais ont laissé les problèmes de contenu et d'organisation des programmes concrets de formation à l'initiative des établissements scolaires eux-mêmes. Malgré l'opinion répandue selon laquelle une telle liberté risque de conduire à une mauvaise utilisation des programmes de FCMS, les témoignages indiquent que les programmes de FCMS mis au point dans ces pays sont conformes aux directives nationales de l'État central. Une étude des projets de FCMS relevant de diverses autorités scolaires (LEA) d'Angleterre et du pays de Galles (Mortimore et Mortimore, 1989) montre que la FCMS a été axée sur les besoins de perfectionnement du personnel de l'école tout entière et a porté en priorité sur les initiatives législatives et éducatives de cette période, à savoir le programme d'études national, la promotion du travail d'équipe, les changements dans la gestion scolaire, l'évaluation et les examens. En outre, un grand nombre d'établissements ont élaboré des programmes de FCMS sur certains aspects pédagogiques soulignés au Royaume-Uni, comme l'éducation multiculturelle (Tomlinson, 1990). Toutefois, avec l'augmentation des partenariats entre établissements scolaires et universités au Royaume-Uni, et avec les reproches croissants d'une trop forte politisation de la FCMS (par exemple, Fielding, 1994), on a commencé récemment à mettre de plus en plus l'accent sur les besoins individuels des enseignants, en développant les cours de FCMS destinés à promouvoir la réflexion sur la pédagogie (Bradley, Conner et Southworth, 1994).

Israël, qui, dans une certaine mesure, a imité l'expérience britannique en mettant en œuvre une vaste politique de FCMS, a également fixé des objectifs nationaux pour le contenu des programmes dans les établissements scolaires.

La FCMS vise au développement continu de personnels scolaires autonomes. Elle doit mettre l'accent sur la réalisation d'objectifs et la résolution de problèmes dans des domaines tels que l'élaboration des programmes d'études, l'amélioration de l'enseignement, la recherche d'autres méthodes pédagogiques, le climat régnant dans l'établissement, les relations avec la collectivité ou tout autre thème réputé important pour le travail scolaire, afin que l'école puisse adapter ses cadres éducatifs aux besoins des élèves (Israël. Ministère de l'éducation, de la culture et des sports, 1993, p. 4).

Une étude des questions retenues dans les établissements ayant participé au programme volontaire de FCMS en 1995 (Yogev, 1995) révèle que, si les directives nationales ont été suivies d'une manière générale, il y a eu énormément de variations entre les établissements, quant aux thèmes ou aux combinaisons de thèmes abordés, selon le niveau et le secteur géographique de l'établissement (secteur scolaire arabe, juif laïque ou juif religieux). Plus des deux tiers des établissements ont traité de l'élaboration des programmes d'études et des méthodes d'enseignement, mais ils ont été presque aussi nombreux à inclure dans leur programme de FCMS des cours sur « des sujets généraux et sur l'enrichissement de la personnalité ». Parmi les autres thèmes populaires, citons le perfectionnement du personnel, les ordinateurs et leurs applications pédagogiques, ainsi que l'enseignement de certaines disciplines au programme.

Dans les pays en développement, peut-être en raison du fait que les programmes de FCMS s'inscrivaient tout récemment encore dans des projets de développement, l'éventail des sujets abordés par les établissements scolaires est plutôt restreint. La comparaison effectuée par l'UNESCO entre les programmes de FCMS de cinq pays d'Asie du Sud-Est et du Pacifique (APEID, 1986) montre que les thèmes les plus courants ont été les méthodes et les techniques d'enseignement, ainsi que certains domaines du programme d'études. Bien que les programmes de FCMS s'inscrivent dans le cadre de projets novateurs visant à promouvoir le changement au niveau de l'école, leur contenu est souvent lié aux besoins de formation des enseignants en général, rappelant en cela le contenu de la formation préalable dispensée à l'université. C'est uniquement dans les pays relativement plus avancés sur le plan technologique, comme la Thaïlande et la République de Corée, que des compétences nouvelles et originales — telles que le perfectionnement du personnel grâce à la planification de la FCMS — ont été jugées susceptibles de contribuer à répondre aux mutations contemporaines dans les écoles.

Les différences de portée et d'accent que l'on note dans le contenu des divers programmes de FCMS, dans les pays en développement et dans les pays industrialisés, correspondent peut-être dans une certaine mesure à des divergences dans l'attitude du grand public envers les enseignants dans ces deux types de société. Dans la plupart des pays industrialisés, les enseignants sont, en effet, considérés comme des professionnels autonomes, capables de définir eux-mêmes leurs propres besoins sur le plan professionnel et, par conséquent, d'élaborer leurs programmes de formation en milieu scolaire. Dans bien des pays en développement, au contraire, si les enseignants luttent pour obtenir la reconnaissance professionnelle grâce à leurs associations, ils sont encore traités comme des « fonctionnaires » censés se conformer aux directives nationales et pourvoir aux besoins de leur pays, même dans le cadre de projets scolaires novateurs. Cette attitude, jointe aux insuffisances de la formation préalable théorique, transparaît non seulement dans le contenu des programmes de FCMS, mais aussi dans les méthodes, les modalités et les techniques de formation, ainsi que dans le degré de participation des enseignants à la prise de décisions concernant la FCMS.

Dans les pays industrialisés, surtout ceux qui se sont dotés en la matière d'une politique nationale, les cours de FCMS sont le plus souvent dispensés régulièrement de manière prolongée, à raison d'une ou deux fois par semaine, pendant tout un semestre ou durant toute l'année scolaire. En revanche, les descriptions d'un certain nombre de cours de FCMS en Asie du Sud-Est et en Amérique latine (Levin et Lockheed, 1991) indiquent que les cours dans les pays en développement sont plutôt courts, puisqu'ils ne durent en moyenne que de quelques jours à une semaine environ. Il s'agit souvent d'une FCMS « d'initiation », réservée aux chefs d'établissement ou à des groupes d'enseignants expérimentés, et rarement à l'ensemble du personnel scolaire. Les participants, dans le cas de représentants de l'école, sont ensuite censés faire profiter les autres membres de leur établissement des connaissances qu'ils ont acquises. Lorsqu'elle est organisée de manière régulière, toutefois, la FCMS prend souvent la forme de discussions à bâtons rompus entre enseignants, parfois même en dehors de l'école, comme dans les cercles pédagogiques locaux.

Si cette forme d'organisation de la FCMS peut manifestement en réduire le coût, elle risque aussi d'en limiter la portée et le caractère novateur. Comme on l'a constaté dans

l'étude comparée susmentionnée de la FCMS en Asie du Sud-Est et dans le Pacifique (APEID, 1986), les techniques de formation utilisées par la plupart des pays dans le cadre de la FCMS consistent en une série de cours magistraux dispensés à l'occasion d'ateliers pré-organisés et de débats entre enseignants. Seules la Thaïlande et la République de Corée ont eu recours à des stratégies originales comme la simulation, le « remue-méninges » et le jeu de rôles. De même, les ateliers font surtout appel à des matériels préparés d'avance, tels des manuels, des guides et des brochures. On a tenté de modifier ce recours trop systématique aux brochures dans le cadre d'un projet récent de l'UNESCO intitulé « Les besoins éducatifs spéciaux en classe », qui vise à mettre au point et à diffuser, dans plusieurs pays en développement, une trousse de documentation riche en idées et en matériels, pour que la pratique de la FCMS soit plus réfléchie (Ainscow, 1994). Ce projet reflète les tendances suivies en la matière par les pays industrialisés, qui mettent l'accent sur l'implication et la participation des enseignants dans l'instruction et dans la formation elle-même, y compris dans la préparation des supports pédagogiques à utiliser dans les cours et en classe (par exemple, Yogev, 1996).

Répons-le, les différences de modalités et de techniques de formation traduisent aussi les différences d'attitude à l'égard des enseignants et de leur professionnalisme dans les deux types de société. Même si, dans le monde entier, les chefs d'établissement jouent un rôle prépondérant dans le lancement et la promotion de la FCMS, on a davantage tendance dans les pays en développement à s'en remettre à leurs décisions pour arrêter les détails de l'organisation de la formation.

En Australie, au Japon, en Israël, en Amérique du Nord et en Europe occidentale — même dans les pays d'Europe occidentale où la FCMS se développe plus lentement (Evans, 1993) —, les enseignants et leurs associations en général participent de manière beaucoup plus active à la conception de leurs propres programmes de FCMS. En Israël, l'abandon de la politique obligatoire de FCMS a privé les chefs d'établissement d'une partie de leur pouvoir de décision, au profit des enseignants. Dans la majorité des cas, ceux-ci non seulement décident si l'établissement va prendre part ou non au programme, mais participent aussi à la détermination du contenu des cours de FCMS, ainsi que de leurs modalités d'organisation et des techniques à employer (Yogev, 1996).

Le développement de la FCMS pose cependant trois grands problèmes communs aux pays en développement et aux pays industrialisés. Il y a d'abord la question du statut officiel des programmes. Bien que divers ministères de l'éducation en Europe occidentale s'intéressent au développement de cette formation, le temps officiellement réservé aux cours de FCMS est parfois très limité — c'est le cas, par exemple, en Autriche (BIE, 1996b) — et le processus bureaucratique d'autorisation de la FCMS pendant les heures de cours est complexe, comme en Allemagne (BIE, 1996b). À l'exception de certains pionniers dans ce domaine, la FCMS n'a pas encore de statut officiel dans la plupart des pays, qu'ils soient en développement ou industrialisés. Cela est particulièrement notable en ce qui concerne les gratifications accordées aux enseignants en contrepartie de leur participation aux activités de FCMS. Ces cours ne donnent généralement lieu à aucune équivalence en termes de titres universitaires, et ce n'est qu'en Israël que les enseignants participant à des cours de FCMS touchent une rémunération salariale égale à celle qu'ils perçoivent pour la formation continue théorique (BIE, 1996b).

Il y a ensuite que les pays industrialisés comme les pays en développement souffrent d'une pénurie de formateurs spécialisés, capables d'aider les établissements scolaires à monter leurs propres programmes de FCMS. Les pays industrialisés ont partiellement remédié au problème en recourant à des partenariats entre universités et écoles, mais ceux-ci ne sont pas suffisamment répandus pour répondre aux besoins de FCMS dans tous les établissements. Une étude sur ce point menée en Europe occidentale a montré qu'une poignée de pays seulement ont des cours spéciaux pour former des formateurs de FCMS (van Lakerveld, 1993). La formation de ces « agents du changement » peut être particulièrement critique pour les pays en développement qui adoptent des politiques nationales de FCMS afin d'améliorer le professionnalisme de leurs enseignants.

Dernier point, mais non le moindre, l'épineuse question de l'évaluation de la FCMS. Dans l'idéal, l'élaboration d'un programme de FCMS doit se fonder sur l'appréciation, par l'école elle-même, de ses propres besoins et la formation doit être suivie d'une certaine évaluation systématique des résultats. Or, dans la réalité, le lancement de programmes de FCMS se fait souvent sur la base de la seule intuition ou dans un mouvement général, et leur évaluation, quand elle existe, est plutôt vague et peu systématique. La plupart des évaluations systématiques de programmes de FCMS, dans les pays industrialisés comme dans les pays en développement, émanent d'instances extérieures à l'établissement et sont axées sur la théorie. D'ordinaire, elles ne fournissent pas d'informations systématiques sur les effets de la FCMS sur le comportement en classe, sur la modification effective des pratiques pédagogiques ou sur l'impact de la FCMS sur les élèves. S'il existe encore beaucoup d'incertitudes quant à la question de savoir qui doit évaluer quoi et comment dans le domaine des programmes de FCMS (Kerry, 1993), il est clair que les écoles ont besoin de se doter d'un certain nombre de compétences en matière de recherche afin d'être en mesure de porter un jugement sur leurs propres programmes ; or, il est rare que les enseignants aient de telles compétences en quelque pays que ce soit. Depuis quelque temps, on insiste dans le monde entier sur la fonction de recherche des enseignants, comme le montre dans divers pays en développement, le fait que l'on exige la connaissance des méthodes de recherche dans les cours théoriques de formation préalable, et sur la place qui est accordée à la recherche active dans les établissements scolaires (OIT, 1996b, p. 91-92) ; cette orientation pourrait contribuer à développer chez les enseignants l'aptitude à la recherche et favoriser une évaluation systématique de la FCMS au sein des écoles qui la pratiquent.

Perspectives d'avenir de la FCMS et stratégies pour sa promotion dans les pays en développement

Notre comparaison révèle qu'il subsiste d'importantes différences entre les pays en développement et les pays industrialisés pour ce qui est du lancement, de l'organisation et de la mise en œuvre de la FCMS. Nombre d'entre elles viennent de ce que, jusqu'à une date récente, la plupart des programmes de FCMS dans les pays en développement étaient intégrés à des projets de développement économique ou d'extension de l'éducation, et avaient donc une portée et une orientation limitées. Mais cette situation est en train de changer.

Comme nous l'avons vu, quelques pays en développement ont déjà fait de la FCMS une politique nationale afin de promouvoir le professionnalisme des enseignants et de susciter des réformes de l'éducation de l'intérieur même de l'école. D'autres pays en développement vont probablement leur emboîter le pas, dans le cadre d'initiatives gouvernementales ou sous la pression d'associations d'enseignants, devenues depuis peu plus actives sur le plan professionnel. Une étude récente de ce que pensent les experts de l'éducation (Andrews *et al.*, 1990) a démontré qu'ils apportent le meilleur de leur soutien au modèle de l'organisation de la FCMS au sein de l'école, dans les pays en développement, le modèle du centre local des enseignants ne venant qu'ensuite, suivi du modèle de l'école normale centralisée.

Le passage d'une FCMS axée sur des projets à l'adoption de politiques nationales de FCMS soulève plusieurs questions concernant la pertinence de la formation en milieu scolaire des enseignants pour les pays en développement. Faut-il encourager la FCMS à l'échelle nationale en invoquant les résultats que l'on peut en attendre ? Une telle politique est-elle financièrement raisonnable pour les pays en développement ? Quelles stratégies faut-il adopter pour promouvoir la FCMS ?

Pour répondre à ces questions, il importe d'abord de bien comprendre que le caractère limité de la FCMS dans les pays en développement ne résultait pas simplement du fait qu'elle s'inscrivait dans des projets de développement. Certains facteurs plus fondamentaux ont empêché la FCMS de donner la pleine mesure de ses possibilités. J'évoquerai trois grandes catégories de raisons ayant limité la FCMS dans les pays en développement, à savoir des facteurs d'ordre démographique, politico-culturel et financier.

Premièrement, il est clair que la FCMS s'est essentiellement développée dans les pays de taille petite ou moyenne plutôt que dans les très grands pays où la population est plus dispersée. Ainsi, l'Inde (Gardner, 1995) ou le Mexique (BIE, 1994) tendent à concentrer actuellement leurs efforts de réforme de l'enseignement sur des actions menées à l'échelon des communautés plutôt qu'à celui des écoles, ou à s'en remettre aux techniques d'enseignement à distance pour la formation en cours d'emploi des enseignants. On constate l'existence d'une corrélation entre la dispersion de la population, d'une part, et un niveau plus bas de formation préalable des enseignants et un moindre degré de contrôle de l'État sur la FCMS, d'autre part. Il est évident que les politiques nationales de FCMS sont mieux adaptées aux petits pays, dont les enseignants ont été mieux formés avant d'entrer en fonctions. La taille est aussi, jusqu'à un certain point, le principal facteur qui influe sur le développement de la FCMS dans les pays industrialisés occidentaux. En Australie, au Canada et aux États-Unis, l'importance des programmes de FCMS varie considérablement d'un État ou d'une province à l'autre. Le Royaume-Uni a dû déléguer l'administration de la FCMS aux autorités scolaires (LEA), pas simplement pour des raisons idéologiques, mais aussi parce qu'une direction centralisée des initiatives scolaires était inconcevable. Le fait qu'Israël ait pu lancer une vaste politique de FCMS, supervisée par l'État central, s'explique en partie par la petitesse du pays.

Les facteurs politiques et culturels jouent un rôle non moins important dans les différences de rythme de progression de la FCMS entre les pays en développement. Il va sans dire que les régimes démocratiques sont plus enclins que les autres à lancer des programmes de FCMS. L'adoption d'une stratégie de formation en milieu scolaire oblige à décentraliser le système éducatif et à déléguer des pouvoirs aux écoles et à leurs enseignants. Elle

exige donc un climat démocratique sur le territoire national et aussi, à l'échelle de l'école, dans les relations entre le chef d'établissement, les enseignants et les élèves, ainsi qu'une collaboration entre les enseignants eux-mêmes. Même à une échelle réduite, le lancement de programmes de FCMS vient après la démocratisation politique. Au Brésil, par exemple, les Centres intégrés d'éducation publique (CIEP), qui ont encouragé la FCMS, ont été créés dans les années 80, sous la première administration de l'État de Rio de Janeiro qui ait été élue démocratiquement (Leonardos, 1991). L'absence d'environnement démocratique à l'occidentale explique peut-être pourquoi la FCMS n'a pas encore démarré, même à une échelle expérimentale, dans la plupart des États arabes, hormis quelques cas isolés dans des écoles internationales (par exemple, Law, 1989). Cependant, la Jordanie, attirée par les modèles démocratiques occidentaux, a récemment lancé des projets de perfectionnement en milieu scolaire et d'écoles coopératives, qui visent actuellement à former des chefs d'établissement mais qui pourraient aboutir par la suite à l'instauration d'une véritable FCMS (BIE, 1996b).

L'atmosphère politique, à l'extérieur comme à l'intérieur de l'école, dépend de facteurs culturels plus profonds qui, répétons-le, influent sur l'attitude du public à l'égard des enseignants. L'existence d'une politique de FCMS suppose un minimum de reconnaissance des capacités professionnelles des enseignants et de l'autonomie qui en découle. Dans les pays où les enseignants sont encore traités en fonctionnaires, qui sont uniquement au service des besoins et des objectifs de leur pays et dont l'identité dépend de la bonne volonté de forces extérieures, il est impossible — et, en fait, inutile du point de vue du public — d'avoir des programmes de FCMS. Dans bien des pays en développement, surtout en Afrique et en Amérique latine (BIE, 1996a), cette attitude a récemment cédé la place à une vision plus professionnelle des enseignants et de leur travail, qui est allée de pair avec un accroissement de leur responsabilisation et de l'engagement des associations d'enseignants sur le plan des questions professionnelles. C'est ce qui explique en partie la tendance constatée dans certains pays de ces deux continents à adopter de vastes politiques de FCMS.

En fait, la nature du professionnalisme enseignant peut être très différente selon qu'il s'agit de pays en développement ou de pays industrialisés. Dans les pays occidentaux, la professionnalisation du métier d'enseignant et la tendance à vouloir rendre l'école plus humaine peuvent être interprétées comme une réaction au désarroi et aux incertitudes de l'ère postmoderne (Hargreaves, 1993 ; Hartley, 1993). Dans plusieurs pays en développement, le prestige croissant des enseignants résulte essentiellement de l'amélioration de leur formation préalable, ainsi que de l'extension et de l'importance accrue de l'éducation en général. Quoi qu'il en soit, la reconnaissance de l'enseignement comme profession permet la responsabilisation des enseignants par la FCMS.

Bien entendu, le facteur financier a fortement entravé le développement de la FCMS dans les pays en développement comme dans les pays industrialisés. Les compressions mondiales récentes des dépenses publiques se sont traduites par des ajustements structurels dans le domaine de l'éducation, y compris des réductions du salaire des enseignants dans divers pays (OIT, 1996b). C'est pourquoi les auteurs du dernier rapport de l'OIT restent sceptiques sur l'avenir de la formation en milieu scolaire. En fait, la FCMS coûte très cher à l'échelon national et on n'en a toujours pas établi le rapport coût-efficacité. Il faut considérer non seulement le coût direct des programmes de FCMS au sein des écoles,

mais aussi les dépenses indirectes inhérentes à l'administration d'une politique locale ou nationale de FCMS. Au Royaume-Uni, les autorités scolaires ont depuis longtemps conscience des pressions financières provoquées par la FCMS (Mortimore et Mortimore, 1989) et Israël vient tout juste d'annoncer de nouvelles réductions budgétaires, portant en partie sur les 25 millions de dollars des États-Unis consacrés l'an dernier au programme national de FCMS.

Compte tenu de ces considérations financières, politiques et démographiques, quelles sont donc les perspectives d'extension de la FCMS dans les pays en développement, et quelles stratégies faut-il adopter à l'avenir ? D'une manière générale, lorsque le climat politique et culturel s'y prête et si le corps enseignant est déjà bien formé, il faut encourager la tendance constatée récemment dans divers pays à l'adoption de réformes en milieu scolaire, notamment pour ce qui est de la FCMS. La délégation aux écoles de la responsabilité des résultats pédagogiques a constitué la pierre angulaire des réformes éducatives engagées dans les pays industrialisés au cours des dernières décennies, et la réticence de certains pays en développement à rendre les écoles comptables de leurs actes risque de creuser encore l'écart qui les sépare des pays industrialisés sur le plan de l'éducation. Pour opérer le passage voulu, il faut à l'évidence responsabiliser les enseignants, tant au niveau individuel qu'au niveau collectif, en les amenant à collaborer dans le travail scolaire. Ainsi, la FCMS devient une nécessité nationale plutôt qu'un luxe, et ce malgré son coût. Même la récente étude de l'OIT, aussi conscients que soient ses auteurs des réalités budgétaires, souligne que la prise en compte du seul facteur coût dans la promotion de la formation en cours d'emploi risque, à long terme, de contribuer en fait à une augmentation des dépenses, dans la mesure où les capacités de la main-d'œuvre deviennent plus fortement différenciées (OIT, 1996b, p. 99). De toute évidence, cette remarque ne s'applique pas aux pays en développement qui ont remplacé la formation initiale des enseignants par une formation en cours d'emploi en milieu scolaire. La FCMS ne peut être efficace qu'en conjonction avec une formation préalable de niveau universitaire qui apporte aux enseignants le bagage théorique et pédagogique requis.

Cependant, du point de vue financier, il semble que, par souci d'économie notamment, les stratégies de promotion de la FCMS dans les pays en développement doivent prévoir une collaboration ou un partenariat avec des intervenants extérieurs à l'école. On peut en particulier envisager un partenariat avec les universités et autres instituts supérieurs de formation des maîtres. Compte tenu de leur connaissance scientifique des innovations didactiques et pédagogiques, les établissements d'enseignement supérieur sont en mesure de fournir aux écoles qui veulent créer leurs propres programmes de FCMS l'aide professionnelle dont elles ont besoin. Cette coopération, si elle évolue vers un véritable partenariat, peut permettre d'éviter une partie des dépenses liées à la mise en œuvre individuelle de la FCMS par l'école.

Une autre stratégie, bien développée en Thaïlande (Tsang et Wheeler, 1991), consiste à opérer des regroupements d'écoles qui coopèrent localement pour faire évoluer leurs modes de gestion et leurs processus d'enseignement et d'apprentissage. La FCMS devient alors indissociable d'une initiative de réforme scolaire et la collaboration entre établissements la rend moins coûteuse. De plus, elle renforce la relation entre l'école et la collectivité, notamment les parents d'élèves. Cependant, toutes les initiatives locales de FCMS

engagées dans les pays en développement ne sont pas nécessairement réussies à cet égard. Certaines, comme la réforme scolaire communautaire de Papouasie-Nouvelle-Guinée, ont été critiquées parce qu'elles étaient fondées sur une « rationalité technique » répondant à des objectifs bureaucratiques, au lieu de contribuer à la responsabilisation des enseignants et de donner un rôle dirigeant à l'école (Berry, 1994).

Il semble, enfin, que la FCMS pourrait prendre un certain essor dans les pays en développement si elle était envisagée sous le bon angle. Elle peut certes constituer un moyen important de susciter des changements et d'améliorer le professionnalisme des enseignants en classe, mais elle ne doit pas être considérée comme la panacée résolvant tous les problèmes éducatifs ni comme une stratégie isolée de réforme scolaire. Comme Joseph Murphy l'a déjà fait remarquer au sujet du mouvement de restructuration des écoles, « deux choses se produisent souvent. D'une part, ayant tant d'éléments à prendre en compte, les gens ont tendance à se concentrer sur un détail de l'ensemble (par exemple, le professionnalisme des enseignants). [...] D'autre part, la restructuration prend de telles proportions qu'elle commence à perdre de sa signification » (Murphy, 1993, p. 3). Quand ils entreprennent de faire de la FCMS une part essentielle de leur politique nationale de réformes en milieu scolaire, les pays en développement auraient peut-être intérêt à tenir compte de cette mise en garde.

Références

- Ainscow, M. 1994. « Supporting international innovation in teacher education » [Soutenir l'innovation internationale en matière de formation des maîtres]. Dans : Bradley, H. ; Conner, C. ; Southworth, G. (dir. publ.). *Developing teachers in developing schools* [Former les maîtres dans les écoles en développement]. Londres, Fulton, p. 222-232.
- Andrews, J. ; Housego, I. E. ; Thomas, D. C. 1990. « Effective in-service programs in developing countries : a study of expert opinion » [Des programmes efficaces de formation en exercice dans les pays en développement : une étude des avis autorisés]. Dans : Rust, V. D. ; Dalin, P. (dir. publ.). *Teachers and teaching in the developing world* [Enseignants et enseignement dans le monde en développement]. New York ; Londres, Garland, p. 63-81.
- Arboleda, J. ; Chiappe, C. ; Colbert, V. 1991. « The new school programme : more and better primary education for children in rural areas in Colombia » [Le nouveau programme scolaire : davantage d'enseignement primaire et de meilleure qualité pour les enfants des milieux ruraux de Colombie]. Dans : Levin, H. M. ; Lockheed, M. E. (dir. publ.). *Effective schools in developing countries* [Des écoles efficaces dans les pays en développement]. Washington, D. C., Banque mondiale (PHREE/91/38), p. 58-76.
- Avalos, B. 1996. *Enhancing the role of teachers in a changing world : the Latin American and Caribbean Region* [Rehausser le rôle des enseignants dans un monde en changement : la région Amérique latine et Caraïbes]. Genève, BIE (Miméo).
- Berry, G. 1994. « Community school leadership development in Papua New Guinea : perspectives for change » [Développement des rôles dirigeants à l'école communautaire en Papouasie-Nouvelle-Guinée : perspectives de changement]. *South Pacific journal of teacher education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 22, n° 2, p. 177-188.
- Bines, H. ; Welton, J. (dir. publ.). 1995. *Managing partnership in teacher training and development* [Gérer le partenariat en matière de formation et de développement des maîtres]. Londres, Routledge.

- Bradley, H. ; Conner, C. ; Southworth, G. 1994. « Developing teachers in developing schools » [Former les maîtres dans les écoles en développement]. Dans : Bradley, H. ; Conner, C. ; Southworth, G. (dir. publ.), *op. cit.*, p. 233-244.
- Bridges, D. 1993. « School-based teacher education » [La formation des maîtres en milieu scolaire]. Dans : Bridges, D. ; Kerry, T. (dir. publ.), *Developing teachers professionally* [Développer les maîtres professionnellement]. Londres, Routledge, p. 51-66.
- Bureau international d'éducation (BIE). 1994. [Rapports nationaux sur le développement de l'éducation]. Genève. [Il existe au total 110 rapports de différents pays disponibles sur CD-ROM auprès du BIE ou sur Internet : <http://www.unicc.org/ibe>.]
- . 1996a. [Rapports finals de la réunion régionale préparatoire à la 45^e session de la Conférence internationale de l'éducation sur : le renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement (cinq rapports régionaux)]. Genève.
- . 1996b. [Rapports nationaux : renforcement du rôle des enseignants dans un monde en changement.] Genève. [Un total de 107 rapports de différents pays.]
- Darling-Hammond, L. 1994. *Professional development school: schools for developing a profession* [Écoles de formation professionnelle : écoles pour le développement d'une profession]. New York, Teachers College Press.
- Department for Education (DFE). 1992. *Initial teacher training (secondary phase)* [La formation initiale des maîtres (phase concernant le secondaire)]. Londres, HMSO. (Circular 9/92.)
- Eraut, M. 1995. « In-service teacher training » [La formation en exercice des maîtres]. Dans : Anderson, L. W. (dir. publ.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford, Royaume-Uni, Pergamon Press, 2^e éd., p. 620-628.
- Evans, K. 1993. *School-based in-service education* [La formation en exercice en milieu scolaire]. Culemborg, Pays-Bas, Phaedon.
- Fernandez, J. A. 1996. *L'éducation et les enseignants en Europe occidentale*. Genève, BIE. (Miméo.)
- Fielding, M. 1994. « Delivery, packages and the denial of learning : revising the language and practice of contemporary INSET » [Information livrée en colis mal ficelés et négation de l'apprentissage : réviser le langage et la pratique de la FCMS contemporaine]. Dans : Bradley, H. ; Conner, C. ; Southworth, G. (dir. publ.), *Op. cit.*, p. 18-33.
- Fullan, M. 1991. *The new meaning of educational change* [La nouvelle signification du changement en matière d'éducation]. Londres, Cassell.
- . 1993. *Change forces* [Changer de forces]. Londres, Falmer.
- Gardner, R. 1995. « In-service teacher education » [La formation en exercice des enseignants]. Dans : Anderson, L. W. (dir. publ.), *Op. cit.*, p. 628-632.
- Hargreaves, A. 1993. *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the post-modern age* [Évaluation des maîtres, évolution des temps : le travail et la culture des enseignants à l'époque postmoderne]. Londres, Cassell.
- Hartley, D. 1993. « Confusion in teacher education : a postmodern condition ? » [La confusion dans la formation des maîtres : condition postmoderne ?]. *Journal of education for teaching* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 19, n° 4-5, p. 83-93.
- Howey, K. R. 1980. *La formation en cours de service centrée sur l'école : clarification d'un nouveau concept et stratégie. Rapport de synthèse*. Paris, OCDE/CERI.
- Israël. Ministère de l'éducation, de la culture et des sports. 1993. *The school-based programme of teacher education* [Le programme de formation des enseignants en milieu scolaire]. Jérusalem, Direction générale. (Circulaire spéciale n° 4.) [En hébreu.]
- Japon. Ministère de l'éducation, de la science et de la culture. 1995. *Japanese government policies in education, science and culture 1994* [Les politiques du Gouvernement japonais pour l'éducation, la science et la culture]. Tokyo.

- Kerry, T. 1993. « Evaluating INSET — the search for quality » [Évaluer la FCMS : la recherche de la qualité]. Dans : Bridges, D. ; Kerry, T. (dir. publ.). *Op. cit.*, p 165-177.
- Law, R. K. 1989. « An inexpensive school-initiated in-service training programme » [Un programme peu onéreux de formation en exercice des enseignants à l'initiative de l'école]. *International schools journal* (Petersfield, Royaume-Uni), n° 17, printemps, p. 47-50.
- Leonardos, A. C. 1991. « CIEP : a democratic school model for educating economically disadvantaged students in Brazil ? » [CIEP : modèle scolaire démocratique pour l'éducation des élèves économiquement désavantagés du Brésil ?]. Dans : Levin, H. M. ; Lockheed, M. E. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 77-95.
- Levin, H. M. ; Lockheed, M. E. (dir. publ.). 1991. *Effective schools in developing countries* [Des écoles efficaces dans les pays en développement]. Washington, D.C., Banque mondiale (PHREE/91/38.)
- Magni, V. 1994. *The initial and continuing education of teachers : case study of Italy* [Formation initiale et continue des maîtres : étude de cas, Italie]. Genève, OIT/UNESCO. (Miméo.)
- McCulloch, M. 1993. « Democratization of teacher education : new forms of partnership for school-based initial teacher education » [La démocratisation de la formation enseignantes : nouvelles formes de partenariat pour la formation initiale des enseignants en milieu scolaire]. *Journal of education for teaching* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 19, n° 4-5, p. 293-303.
- Mortimore, P. ; Mortimore, J. 1989. « School-focused in-service training in England and Wales : the challenge to higher education » [La formation en cours d'exercice orientée vers l'école en Angleterre et au pays de Galles : le défi de l'enseignement supérieur]. *Journal of education for teaching* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 15, n° 2, p. 33-139.
- ; Hallinger, P. (dir. publ.). 1993. *Restructuring schooling* [Restructurer la scolarité]. Newbury Park, Californie, Corwin Press.
- Office for Standards in Education (OFSTED). 1993a. *The articulated teacher scheme September 1990-July 1992* [Plan pour les enseignants stagiaires : septembre 1990-juillet 1992]. Londres, HMSO.
- . 1993b. *The licensed teacher scheme September 1990-July 1992* [Plan pour les enseignants licenciés : septembre 1990-juillet 1992]. Londres, HMSO.
- . 1995. *School-centred initial teacher training 1993-1994* [La formation initiale des enseignants centrée sur l'école 1993-1994]. Londres, HMSO.
- Organisation internationale du travail (OIT). 1996a. *Évolution récente dans le secteur de l'enseignement*. Genève. (JMEP/1996/I.)
- . 1996b. *Incidence de l'ajustement structurel sur l'emploi et la formation des enseignants*. Genève. (JMEP/1996/II.)
- Programme d'innovation éducative en vue du développement en Asie et dans le Pacifique (APEID). 1986. *School based in-service training : a handbook* [La formation en exercice en milieu scolaire : manuel]. Bangkok, Bureau régional d'éducation de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique.
- . 1990. *Innovations and initiatives in teacher education in Asia and the Pacific Region* [Innovations et initiatives en matière de formation des maîtres dans la région Asie et Pacifique], vol. 1. Bangkok, Bureau régional de l'UNESCO pour l'Asie et le Pacifique.
- Sato, M. 1992. « Japon ». Dans : Leavitt, H. B. (dir. publ.). *Issues and problems in teacher education : an international handbook* [Questions et problèmes en matière de formation des maîtres : manuel international]. New York, Greenwood, p. 155-168.
- Savova, J. 1996. *L'éducation et les enseignants dans les pays d'Europe centrale et orientale : 1991-1995*. Genève, BIE. (Miméo.)
- Stevenson, H. ; Stigler, J. 1992. *The learning gap* [Le fossé de l'apprentissage]. New York, Summit Books.

- Tomlinson, S. 1990. *Multicultural education in white schools* [L'éducation pluriculturelle dans les écoles pour Blancs]. Londres, Batsford.
- Tsang, M. C. ; Wheeler, C. 1991. « Local initiatives and their implications for a multi-level approach to school improvement in Thailand » [Les initiatives locales et leurs implications pour une approche à plusieurs niveaux de l'amélioration de l'école en Thaïlande]. Dans : Levin, H. M. ; Lockheed, M. E. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 122-146.
- Van Lakerveld, J. 1993. *Training the trainer for school-based in-service education* [Former le formateur pour la formation en exercice en milieu scolaire]. Culemborg, Pays-Bas, Phaeton.
- Whitty, G. 1993. « Education reform and teacher education in England in the 1990s » [Réforme de l'éducation et formation des maîtres en Angleterre dans les années 90]. *Journal of education for teaching* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 19, n° 4-5, p. 263-275.
- Wubbels, T. 1992. « Teacher training and the universities in the Netherlands » [La formation des maîtres et les universités aux Pays-Bas]. *European journal of teacher education* (Abingdon, Royaume-Uni), vol. 15, n° 3, p. 157-172.
- Yi, Y. ; Ma, L. 1992. « Teacher education conducted by teacher community : a case of mentoring in China » [La formation des maîtres assurée par la communauté des enseignants : un cas de tutorat en Chine]. (Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco, Californie.)
- Yogev, A. 1995. *School-based teacher education in Israel : between compulsory and voluntary policies* [La formation des maîtres en milieu scolaire en Israël : entre politiques contraignante et volontaire]. Tel-Aviv, Université de Tel-Aviv. (Mimeo.)
- . 1996. *Evaluation study of the school-based INSET policy in Israel* [Étude d'évaluation de la politique de FCMS en Israël]. Jérusalem, Ministère de l'éducation, de la culture et des sports. [En hébreu.]

QUI CHOISIT D'ÊTRE INSTITUTEUR AUJOURD'HUI EN ARGENTINE ?

Andrea Alliaud et María Cristina Davini

En Argentine, ce sont généralement des femmes très jeunes vivant dans leur famille et occupant leurs loisirs à écouter de la musique, regarder la télévision et, parfois, lire des ouvrages pour compléter leurs connaissances, qui suivent les cours de préparation à la profession d'instituteur. Leur formation scolaire préalable atteste des carences du système d'enseignement argentin quant à l'acquisition des savoirs de base. Elles ont choisi ce métier parce qu'il leur ouvrait une porte sur le marché du travail ou sur l'université (beaucoup ont auparavant essuyé un échec en entamant des études supérieures). On comprend, dans ces conditions, que 39 % seulement d'entre elles pensent se consacrer exclusivement à l'enseignement à la fin de leurs études.

Les données reproduites ici sont tirées d'un travail de recherche¹ mené auprès d'élèves-maîtres inscrits dans des établissements d'enseignement publics ou privés de la capitale fédérale et du « Grand Buenos Aires »². Dans ces deux circonscriptions, les établissements ont été choisis en fonction (outre celle du secteur et de leur statut) de leur localisation géographique. L'échantillon se composait donc de 1 097 questionnaires soumis à des élèves-

Langue originale : espagnol

Andrea Alliaud (Argentine)

Titulaire d'une maîtrise de sciences sociales et d'éducation (FLACSO), elle est coordinatrice d'unité au Programme de recherches sur la formation enseignante (IICE/UBA/UBACYT), et donne régulièrement des cours relevant de la chaire de formation et de recyclage des enseignants, dans la même université. Elle a écrit des ouvrages et des articles sur les instituteurs, dans lesquels elle s'attache essentiellement aux origines de la profession.

María Cristina Davini (Argentine)

Docteur en sciences humaines et en éducation (PUC/RJ), elle est directrice du Programme de recherches sur la formation enseignante (IICE/UBA/UBACYT), et professeur titulaire de la chaire de formation et de recyclage des enseignants dans la même université. On lui doit des ouvrages et des articles sur la formation enseignante et la politique.

maîtres d'établissements situés dans différentes zones (sud, nord, ouest et centre) de la capitale et du Grand Buenos Aires.

Il faut préciser que si l'échantillon n'est pas national, les circonscriptions retenues sont fortement représentatives puisqu'elles rassemblent un tiers environ de la population du pays et, comme on le verra, près de 50 % de l'offre d'enseignement au niveau dont dépend majoritairement la formation des maîtres en Argentine. Avant d'aborder les points étudiés, on présentera brièvement cette formation.

La formation des maîtres en Argentine

La formation des maîtres (enseignants du primaire) dépend en Argentine de l'enseignement supérieur non universitaire (SNU). À la différence de la formation des professeurs (enseignants du secondaire et du supérieur), rares sont les universités qui forment des maîtres et il s'agit généralement, dans ce cas, d'expériences locales (voir le tableau 1).

Les établissements du SNU préparent des enseignants de tous niveaux et dispensent aussi un enseignement technique et professionnel. Ainsi qu'il ressort du tableau 2, 67,9 % de ces établissements forment des enseignants, ce qui ne signifie pas qu'ils s'y consacrent exclusivement. L'association de formation enseignante et non enseignante y est courante. Le SNU, appelé aussi « tertiaire », se différencie essentiellement de l'enseignement universitaire par la durée des cursus³, l'organisation des cours et les modalités d'évaluation. Il ressemble plus au secondaire qu'à l'université.

La formation des maîtres représente plus de la moitié de l'offre d'enseignement du SNU. Sur un total de 1 649 établissements de ce niveau, 834 préparent en effet des enseignants pour le primaire (voir les tableaux 1 et 2). Parmi ceux-ci, 68,8 % sont des établissements publics et 31,2 % des privés. La prédominance du secteur public est avérée dans presque tout le pays ; dans certaines provinces, il n'existe pas d'établissement privé formant des maîtres. Dans d'autres, au contraire (capitale fédérale, Córdoba, Santa Fé), l'offre privée l'emporte (voir le tableau 1). Il est important de préciser que les établissements privés sont dans leur grande majorité confessionnels.

En conclusion, la formation des maîtres est rarement dispensée en Argentine par les universités et elle coexiste, dans les établissements qui la proposent, avec d'autres enseignements et avec la formation d'enseignants d'autres niveaux. Enfin, si elle est en majorité gérée par les provinces⁴, l'État et certaines municipalités la prennent également en charge.

Le profil de l'élève-maître : études, travail, formation

Selon une constante historique, 90 % des élèves suivant actuellement des études pour enseigner dans le primaire sont des femmes. Ce sont aussi des jeunes : 90 % ont moins de trente ans et plus de la moitié moins de vingt ans.

En conséquence de cette deuxième caractéristique, plus de 80 % sont des célibataires vivant dans leur famille d'origine. Leur foyer est pourvu des biens (matériels et symboliques) propres aux catégories médianes et inférieures de la « classe moyenne » argentine ; certains, cependant, sont de conditions plus modestes. L'analyse de la situation professionnelle et du niveau de scolarité des parents confirme cette observation.

TABLEAU 1. Établissements d'enseignement supérieur non universitaire et universitaire formant des maîtres, par secteur et circonscription

Circonscriptions	Établissements du SNU			Établissements du SU		
	Total	Publics	Privés	Total	Publics	Privés
Total national	834	574	260	10	5	5
Buenos Aires	258	194	64	1	1	-
Capitale	59	20	39	-	-	-
Catamarca	21	20	1	1	1	-
Chaco	28	26	2	-	-	-
Chubut	11	10	1	-	-	-
Córdoba	82	36	46	-	-	-
Corrientes	36	36	-	-	-	-
Entre Ríos	37	21	16	-	-	-
Formosa	20	19	1	-	-	-
Jujuy	17	17	-	-	-	-
La Pampa	12	7	5	1	1	-
La Rioja	22	20	2	-	-	-
Mendoza	22	13	9	2	1	1
Misiones	22	17	5	-	-	-
Neuquén	11	11	-	-	-	-
Río Negro	6	6	-	1	1	-
Salta	24	15	9	1	-	1
San Juan	11	9	2	-	-	-
San Luis	7	5	2	-	-	-
Santa Cruz	4	4	-	3	-	3
Santa Fé	62	28	34	-	-	-
Santiago del Estero	24	22	2	-	-	-
Tierra del Fuego	2	1	1	-	-	-
Tucumán	36	17	19	-	-	-

Source : Établi par Alicia Merodo à partir des données obtenues auprès du Conseil régional de planification de l'enseignement supérieur (CRPES), Direction nationale de la planification de l'enseignement supérieur, 1995, et du recensement de 1994 des étudiants et des universités du pays (*Censo de estudiantes y universidades nacionales 1994*), Secrétariat aux politiques universitaires, Ministère argentin de la culture et de l'éducation.

Chez les pères, on trouve 30 % d'employés et 26 % de travailleurs indépendants. Viennent ensuite, par ordre d'importance, les professions libérales, avec 12 % des réponses pour la capitale fédérale et 9 % seulement pour le Grand Buenos Aires, où les autres chiffres sont similaires. L'écart entre les deux circonscriptions est plus évident pour les métiers les moins prestigieux. On ne compte dans la capitale que 2 % de pères ouvriers d'usine ou du bâtiment, alors que ce chiffre atteint presque 12 % dans le Grand Buenos Aires.

TABLEAU 2. Établissements d'enseignement supérieur non universitaire et établissements formant des enseignants, par secteur et circonscription

Circonscriptions	Établissements du SNU			Établissements formant des enseignants		
	Total	Publics	Privés	Total	Publics	Privés
Total national	1 649	956	693	1 122	718	404
Buenos Aires	456	262	194	312	200	112
Capitale	174	63	111	69	29	40
Catamarca	28	23	5	25	22	3
Chaco	38	32	6	35	29	6
Chubut	14	10	4	13	10	3
Córdoba	166	73	93	122	49	73
Corrientes	55	45	10	47	41	6
Entre Ríos	85	61	24	61	43	18
Formosa	29	25	4	26	23	3
Jujuy	26	20	6	20	16	4
La Pampa	17	9	8	14	8	6
La Rioja	38	35	3	30	28	2
Mendoza	41	20	21	27	14	13
Misiones	45	33	12	24	18	6
Neuquén	20	18	2	14	14	-
Río Negro	18	16	2	12	12	-
Salta	67	38	29	43	30	13
San Juan	19	15	4	15	13	2
San Luis	20	14	6	15	10	5
Santa Cruz	4	3	1	3	3	-
Santa Fé	163	69	94	95	44	51
Santiago del Estero	49	39	10	42	36	6
Tierra del Fuego	8	7	1	4	3	1
Tucumán	69	26	43	54	23	31

Source : Établi par les auteurs à partir des données du recensement national de 1994 des enseignants et des établissements d'enseignement (*Censo nacional de docentes y establecimientos educativos* 1994), Réseau fédéral d'information sur l'éducation, Ministère argentin de la culture et de l'éducation.

Les mères sont pour 50 % des femmes au foyer ; 14 % sont des employées, et 13 % sont elles-mêmes institutrices dans la capitale fédérale, contre 8 % dans le Grand Buenos Aires. On constate, ici aussi, une différence entre les deux zones chez les ouvrières d'usine et les employées de maison : elles ne sont que 1 % dans la capitale, mais 4 % dans le Grand Buenos Aires.

À ce bref aperçu, on peut ajouter que la plupart des parents des élèves de la capitale ont achevé leurs études secondaires (37 % des pères et 44 % des mères), alors qu'une

majorité de parents d'élèves du Grand Buenos Aires sont parvenus seulement à la fin du primaire (52 % de pères et 57 % de mères). Si 19 % des pères et 16 % des mères de la capitale sont allés à l'université, ces pourcentages tombent à 10 % et 9 % respectivement pour le Grand Buenos Aires. Enfin, dans les deux circonscriptions, 3 % des parents ne possèdent aucun niveau d'études.

Les variables observées jusqu'ici tendent à indiquer, conformément à la tendance historique de notre pays, que les élèves-maîtres viennent en majorité des diverses couches de ce qu'on appelle « la classe moyenne ». Si l'on regarde la situation familiale d'un petit nombre de cas (10 % environ), on peut avancer qu'il existe aussi des jeunes souhaitant enseigner dans les catégories inférieures. Le fait que le chef de famille exerce un emploi non qualifié, le fait que les parents ne soient pas allés plus loin que le primaire, de même que la faiblesse des ressources économiques (pas de logement détenu en propriété, pas d'automobile, de téléphone ou d'autres services), sont considérés ensemble comme des indicateurs de pauvreté.

Pour décrire avec un peu plus de précision l'origine familiale des élèves-maîtres, il conviendrait d'ajouter une nouvelle catégorie sociale que les sociologues appellent « les nouveaux pauvres ». Dans la situation économique et sociale particulière qu'a traversée l'Argentine au cours de la dernière décennie, ces « nouveaux pauvres » se définissent comme des catégories de la classe moyenne qui « ne peuvent plus faire face à leur consommation de base » et, en conséquence, « sacrifient le moins nécessaire »⁵ (Murmis et Feldman, 1992, p. 45-46).

Historiquement, les élèves se destinant à enseigner dans le primaire venaient des catégories médianes et inférieures de la classe moyenne. On pouvait également, dans certains établissements (de l'intérieur du pays essentiellement), rencontrer des jeunes de catégories plus élevées⁶. À l'heure actuelle, ces derniers semblent avoir disparu et leur place est occupée par des élèves de couches sociales inférieures. Cet état de choses est évident surtout dans le Grand Buenos Aires⁷. Cependant, nous pouvons affirmer que, dans notre pays, les élèves-maîtres appartiennent toujours majoritairement aux couches médianes et inférieures de la classe moyenne. Leur origine sociale n'a pas varié. Ce sont les conditions de vie de ces catégories qui ont changé, une forte proportion de celles-ci s'étant transformée en « nouveaux pauvres ».

Si la composition sociale du groupe diffère un peu de la constante historique (avec la présence de nouveaux et d'anciens pauvres), les attentes et les motivations des élèves-maîtres sont tout à fait nouvelles :

- Plus de 70 % ont déclaré vouloir suivre d'autres études (en général universitaires et sans lien avec l'enseignement) et 39 % seulement prévoient de se consacrer (exclusivement) à l'enseignement une fois reçus.
- Un tiers environ ont rejoint le cursus de formation de maître après une expérience négative dans d'autres types de formation. « L'hypothèse de l'échec » (Ezpeleta, 1991) expliquerait la réalité de ce groupe de jeunes.
- La plus grande partie des élèves-maîtres (plus de 80 %) recherchent malgré tout dans l'enseignement un débouché professionnel. Une place « sûre » sur un marché du travail de plus en plus fermé, surtout aux jeunes (majoritaires dans les établissements formant les enseignants), permettra à quelques-uns de suivre les études qu'ils souhai-

tent. D'autres se contenteront d'obtenir l'emploi tant attendu. Ce dernier point est confirmé par la situation des futurs maîtres en matière de travail.

La plupart des jeunes inscrits aujourd'hui à une formation d'enseignant travaillent tout en faisant leurs études. Ils sont 54 % dans ce cas, 35 % se déclarant à la recherche d'un emploi et 10 % seulement fournissant la réponse « ne travaille pas ».

Si l'on examine dans le détail les activités exercées par les élèves qui travaillent, on s'aperçoit que 37 % d'entre eux sont employés dans un établissement d'enseignement du système d'enseignement formel. Dans 4 % des cas, il s'agit de tâches administratives ; tous les autres enseignent. Pour ces derniers, l'obtention du diplôme leur permettra de « régulariser » leur situation⁸. Un pourcentage d'élèves analogue au précédent (35 %) a un emploi commercial ou administratif. Un autre groupe (16 % dans la capitale et 11 % dans le Grand Buenos Aires) travaille à son compte dans le domaine éducatif ou celui de la garde d'enfants.

Une nouvelle fois, on constate un écart entre les deux circonscriptions en ce qui concerne les tâches les moins qualifiées. Dans le Grand Buenos Aires, 5 % des élèves ou presque sont des employés de maison, des ouvriers ou des ouvrières d'usine ou des ouvriers du bâtiment. Dans la capitale, deux élèves seulement se trouvent dans cette situation. De même, les élèves exerçant une activité indépendante sans lien avec l'éducation sont deux fois plus nombreux dans le Grand Buenos Aires que dans la capitale (6,4 %).

Le fait que la plupart des élèves voient dans leur formation le plus court chemin pour trouver un emploi sur le marché du travail peut expliquer l'augmentation des effectifs constatée depuis deux ans. En 1994, tandis que le chômage s'aggravait, les jeunes étaient plus nombreux à s'inscrire dans les formations enseignantes. Cette hausse des effectifs a mis fin à la tendance « décroissante » de la décennie.

Au début des années 90, en effet, le nombre d'élèves-maîtres, tant dans la capitale fédérale que dans le Grand Buenos Aires et dans le reste du pays (Braslavsky et Birgin, 1993), avait chuté de 30 % environ. Au cours des années suivantes (voir les tableaux 3 et 4), cette tendance à la baisse s'était maintenue dans les deux circonscriptions étudiées.

Jusqu'en 1995, on n'a pas enregistré dans la capitale fédérale de hausse des admissions et des effectifs supérieure à 26 % par rapport aux chiffres du début des années 90. Dans le Grand Buenos Aires, on observe en différents points une augmentation des effectifs, sans que soit inversée la tendance décroissante.

TABLEAU 3. Évolution des effectifs des établissements d'enseignement formant des maîtres dans la capitale fédérale. Période 1990-1995

Année	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Total des élèves	1 534	1 794	1 394	1 422	1 472	1 938
Admissions	953	969	833	745	865	1 101

Source : Base de données institutionnelles (Base de datos institucionales — BADIN). Direction nationale de la gestion des programmes et projets du Ministère argentin de la culture et de l'éducation, 1995.

TABLEAU 4. Évolution des effectifs des établissements d'enseignement formant des maîtres à Buenos Aires. Période 1991-1995

Zone	1991	1992	1993	1994	1995
La Plata	1 178	1 070	889	859	937
Avellaneda	1 613	1 318	1 147	1 081	937
La Matanza	963	871	957	1 015	1 010
Morón	1 285	989	725	682	685
General Sarmiento	699	596	532	551	497
San Isidro	544	501	504	490	532
Pergamino	95	107	90	107	99
Junín	194	238	228	234	253
Mercedes	124	103	95	138	161
Trenque Lauquen	174	148	110	99	125
Pehuajó	272	205	181	167	169
Saladillo	274	198	172	159	136
Olavarría	416	367	308	254	190
Bahía Blanca	535	538	506	386	422
Necochea	292	286	260	267	260
General Pueyrredón	531	398	418	427	496

Source : Direction générale de la culture et de l'éducation, Direction de l'enseignement supérieur. Province de Buenos Aires.

En suivant l'évolution des effectifs des établissements formant des maîtres jusqu'au début des années 80, on s'est aperçu que cette évolution est fortement conditionnée par des facteurs conjoncturels, extérieurs à la dynamique de la profession. À la différence de ce qui se produit pour d'autres études, les hausses et les baisses d'effectifs dans la formation des maîtres semblent extrêmement sensibles aux variations économiques, sociales et culturels du contexte. Si l'on y ajoute l'explication fournie par les élèves pour justifier leur entrée dans l'enseignement, on peut affirmer que l'augmentation des effectifs d'élèves-enseignants, la dernière année surtout, est directement liée à l'augmentation importante du chômage dans notre pays⁹.

En ce sens, l'hypothèse de l'ascension sociale comme perception subjective de l'amélioration du statut (Varela et Ortega, 1984), avancée pour expliquer le choix de l'enseignement, perd de son poids. Elle laisse la place pour certains — les plus pauvres — à une promotion objective, tandis que, pour une partie des autres, il ne s'agit plus de s'élever mais de se maintenir à son niveau.

Parallèlement, la profession elle-même s'est dégradée. L'origine sociale des élèves-maîtres en est à la fois la cause et l'effet. L'aggravation des conditions de travail (bas salaires, manque de ressources sur le lieu de travail, etc.) s'ajoute à la perte du prestige social qui lui était historiquement attaché. Aujourd'hui, les maîtres ne sont même plus rétribués symboliquement. Tandis que l'enseignement se déprécie et que le contexte se resserre, les

établissements de formation se remplissent d'élèves qui voient dans l'enseignement un débouché indirect. Or, ces futurs maîtres définissent et vont définir à leur tour le profil de la profession.

Quant à la reconnaissance sociale, le progrès d'autres supports (auditifs et visuels) véhiculant, diffusant et généralisant les connaissances a balayé écoles et maîtres. La consommation culturelle des élèves-maîtres doit se lire dans le cadre de cette mutation. La grande majorité regardent la télévision (60 %) et écoutent de la musique (69 %). Seuls 20 % déclarent aller au cinéma ou dans les musées, et parmi ceux qui lisent (50 %), la plupart ont pour lectures des manuels ou des matériels d'étude.

Telle est donc la situation de la profession et de ses futurs membres, dans son double aspect qualitatif et quantitatif. Qu'y peuvent deux ans de formation dans des établissements repliés sur eux-mêmes où, de surcroît, les programmes d'études sont pour la plupart totalement dépassés ?

Que peuvent deux ans de préparation pour des élèves qui ont déjà accumulé au cours de leur scolarité antérieure de graves lacunes ? Commettre des fautes d'orthographe sur des mots courants, peiner à rédiger un texte ou à comprendre des instructions sont, tout comme les difficultés en langue et en mathématiques, autant de symptômes des lacunes accumulées depuis le début de la scolarisation. Les matières apportant les connaissances scolaires de base (en particulier, langue et mathématiques), et non les matières spécialisées, ont été reconnues par les élèves eux-mêmes comme prioritaires dans leur formation de maître. De cet état de choses, le secteur public n'est pas seul responsable : 40 % des élèves-maîtres viennent d'établissements privés.

Représentations sociales et perspectives d'avenir

L'étude des caractéristiques sociales et culturelles des élèves-maîtres, de leur parcours familial et de leurs attentes, serait incomplète sans une analyse de la dimension symbolique qui unit leur groupe, et qu'expriment les images de sa profession et de l'enseignement qu'il porte en lui, construit et reconstruit.

À cet égard, on constate dans le discours des élèves-maîtres des ruptures ou des rapprochements nouveaux qui peuvent masquer les mobiles du choix professionnel ou jouer comme mécanismes d'autolégitimation du groupe. Examinés de plus près, ces phénomènes pourraient bien témoigner des contradictions qu'affronte aujourd'hui la profession, compte tenu de ce qu'ont été ses traits historiques.

Face à la perte du statut social et du prestige attachés autrefois au métier d'instituteur, les élèves-maîtres d'aujourd'hui en conservent une vision idéalisée. Priés de classer selon une échelle de valeurs une série de professions, la majorité des élèves sondés (63 %) ont placé en tête celle de « maître ».

Les éléments constitutifs de cette image de la profession sont centrés d'abord sur des attributs personnels (70 %) : les maîtres sont « compréhensifs », « doux », « amis », « bons », ils « aiment les enfants ». En résumé, ce sont « des gens bien ». Leur rôle d'« exemple » et de « transmission des valeurs morales », à fort contenu altruiste, est souligné (34 %). Les attributs professionnels liés à la transmission des connaissances et aux méthodes d'enseignement le sont moins (20 %).

La définition de cet idéal personnel renouvelle le modèle historique qui constitue la matrice originelle de la profession. Agissant comme cadre du « devoir être », ces représentations nourriraient la tendance à « modéliser », révélatrice de l'aspiration à l'ordre d'un monde homogène et homogénéisateur (Carrizales, 1991).

En dépit de cette image hautement valorisée, les futurs maîtres sont en même temps conscients de la baisse du prestige attaché par la société à la profession qu'ils ont choisie. Ils notent que l'enseignement comme l'éducation ne sont pas estimés à leur juste valeur, que les salaires sont dérisoires, contraignant les enseignants à cumuler deux postes pour s'en sortir, ou que la société ne les respecte plus. La profession d'instituteur est indiquée par 13 % des élèves sondés comme l'une des moins prestigieuses, ce qu'on peut rattacher à l'intention de « fuir » cette carrière.

Quel est le lien entre la forte valorisation de la figure de l'enseignant et son mauvais statut social ? La clé de cette association bancal semble résider dans le discours sur la vocation. À la question : pourquoi avoir choisi cette profession ? la majorité des élèves-maîtres (65 %) ont répondu pour justifier ce choix : « par vocation » ou « par amour des enfants ».

Un grand nombre de réponses indique également pour mobile le désir de « contribuer à transformer la réalité » (18 %). Bien que ce mobile paraisse traduire un autre intérêt, il convient d'en préciser la portée. Une telle affirmation s'inscrit dans une optique altruiste et doit être relativisée par la faible participation de ces élèves à des activités de type politique, social ou culturel : 80 % des sondés déclarent ne jamais avoir pris part à ce genre d'activités.

Une nouvelle fracture apparaît dans le discours des élèves-maîtres, s'agissant de l'articulation avec un projet social pour l'école. En Argentine, l'État est historiquement l'organisateur de l'enseignement et celui qui lui donne un sens. Le corps enseignant a été ainsi le « bras droit de l'État » dans le processus de construction de l'unité nationale autour d'un projet civilisateur. Aujourd'hui, les futurs maîtres ont plutôt le sentiment d'être le « bras gauche », la cinquième roue du carrosse.

L'analyse de ce qu'écrivent les nouveaux membres de la profession témoigne de leur désenchantement : on y parle de la dévalorisation de la profession, des écoles privées de moyens, d'une population démunie en proie à de graves conflits — dont la marginalisation et la violence —, d'enseignants occupés à pallier les besoins les plus essentiels de leurs élèves et de l'absence de réponses politiques qui indiqueraient des voies pour surmonter la crise.

Parfois, la problématique est abordée comme une question personnelle : « le ministre devrait se rendre compte » ou « le ministère est coupé de la réalité », comme si le drame vécu par les mains était ignoré par la tête.

Les deux tiers des réponses, cependant, soulignent la distance prise par l'État par rapport à ses grands projets, dans le contexte d'un discours de compétitivité individuelle.

Ce sentiment d'être « abandonné » peut expliquer le besoin de se réfugier dans l'affirmation de la vocation comme thème justificateur et unificateur, ainsi que dans une vision idéalisée du métier d'instituteur, restaurant ainsi symboliquement les principes fondateurs de la profession. Un tel discours peut aussi dissimuler les mobiles personnels des nouveaux jeunes arrivant dans l'enseignement.

Aujourd'hui, la profession d'instituteur agit comme un pôle d'attraction sur des caté-

gories sociales économiquement et culturellement appauvries qui en fournissent les nouveaux membres. Aussi mauvaises que soient les conditions matérielles et symboliques du travail enseignant, elles permettraient d'acquérir un certain statut aux yeux du groupe social et de la famille d'origine, en particulier pour ceux dont les parents n'ont pu aller au-delà du primaire, ou pour surmonter les difficultés d'accès à un emploi « sûr ».

Au-delà de cette situation, les problèmes évoqués sont révélateurs de la désagrégation du projet idéologique qui a donné naissance à la profession, ainsi que du difficile chemin que doit parcourir l'école pour redevenir un lieu de diffusion et de production du savoir.

L'étude réalisée permet de comprendre un peu mieux les problématiques et les perspectives en question.

D'une part, l'attraction exercée par la profession et les fluctuations des effectifs d'élèves-maîtres ont été fortement subordonnées aux avatars de l'économie générale et des politiques d'admission à l'université. Aucune filière d'études ne reste en marge de ces mécanismes, mais ils ne sauraient en être les seuls mobiles. Il faudrait, avant toute chose, renforcer la réflexion sur la profession et sa symbolique, afin qu'elle ne devienne pas le seul refuge de ceux qui veulent se protéger contre l'instabilité de l'emploi ou les exigences d'autres études.

En même temps, il conviendrait de traiter avec la plus grande prudence la question de la responsabilité implicite et explicite des enseignants dans l'échec et les mauvais résultats scolaires. Si on l'a invoquée pour amortir ainsi la tendance à la « culpabilisation de l'élève », il serait très dangereux d'en arriver à l'autre extrême, surtout dans des pays qui ont, comme l'Argentine, subi les effets prolongés de dictatures et de crises politiques.

Le discours dévalorisant sur le travail des maîtres, assumé et intériorisé par les nouveaux membres du corps enseignant, peut amener la tension jusqu'à des limites très risquées. Entre autres, comment faire apprécier aux élèves la connaissance et l'apprentissage en adoptant une attitude de dévalorisation de l'enseignement ? Recourir à l'autovalorisation de l'idéal des attributs personnels du maître ne semble pas une bonne solution, car elle pourrait déboucher sur le retour des idées les plus conservatrices de l'histoire de la profession.

La fragilité de celle-ci doit être acceptée également dans l'optique de la nouvelle division du travail culturel, liée à la transformation de la société, avec l'apparition de nouveaux moyens de transmission et de diffusion de l'information plus dynamiques que tout ce qu'a pu produire l'institution scolaire.

La complexité de la problématique enseignante appelle des réponses de fond, et non plus seulement des solutions compensatoires ou des incitations individuelles. Il faut repenser le projet de formation des enseignants en articulant les politiques aux conditions matérielles et symboliques de la profession. Aucune de ces dimensions ne suffit en elle-même. Allonger les temps de formation et relever le niveau d'exigence requis sans changer les conditions de travail ne peut que créer une offre peu attrayante. On risquerait de faire baisser le nombre de candidats à l'enseignement au moment où 39 % seulement d'entre eux souhaitent rester dans la profession.

L'enseignant est un acteur clé de la mise en œuvre de toute politique de réforme, sur-

tout si cette politique vise à améliorer la qualité des méthodes et des produits, et si elle s'appuie sur un renouvellement des contenus de l'enseignement selon des critères d'actualisation scientifique, de pertinence et de signification culturelle à l'entrée du XXI^e siècle.

Notes

1. L'équipe responsable de ce travail comprenait : Felicitas Acosta, Alicia Merodo, Paula Scaliter, Graciela Vilela et Andrea Alliaud (coordinatrice). Cette enquête a été réalisée dans le cadre du programme de recherches sur la formation enseignante (IICE/UBA/UBACYT) dirigé par María Cristina Davini. L'ensemble des résultats de cette enquête a été publié dans : M. C. Davini et A. Alliaud, *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio* [Les maîtres du XXI^e siècle : étude sur le profil des élèves-maîtres], Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, vol. 1, 1995.
2. La capitale fédérale ou district fédéral de la république d'Argentine correspond à la ville de Buenos Aires. On appelle « Grand Buenos Aires » l'ensemble de la zone environnante, qui concentre l'activité industrielle du pays et où l'on trouve la plus forte densité démographique du territoire argentin.
3. La formation des maîtres comporte deux ans de cours quotidiens, plus quatre mois de stage pratique appelé *residencia*.
4. Dans notre pays, le transfert du système d'enseignement de l'État aux provinces a débuté en 1992.
5. La possession d'une automobile est un exemple clair de cette situation. En principe, il existerait une différence entre les familles d'élèves possédant une voiture et celles qui n'en possèdent pas. Mais, en tout état de cause, nous ignorons si la famille n'en a jamais eu ou bien n'en a plus : depuis quelques années, 10 % de la classe moyenne inférieure a dû renoncer à sa voiture (Karol, 1992).
6. Pour une analyse spécifique des origines de la profession, voir A. Alliaud, *Los maestros y su historia* [Les maîtres et leurs origines], Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Biblioteca Política, vol. 1-2, 1993.
7. La différence constatée entre les élèves de la capitale fédérale et ceux des environs n'est pas propre à Buenos Aires. Des études identiques réalisées dans l'intérieur du pays font apparaître une situation analogue (voir Biber *et al.*, *Los estudiantes de magisterio. El caso de Córdoba* [Les élèves-maîtres : le cas de Córdoba], 1995, texte ronéotypé).
8. Le recrutement d'étudiants en cours de formation est un trait spécifique de notre système d'éducation, qui s'est accentué depuis quelques années (Diker et Terigi, 1994).
9. D'après les chiffres de l'INDEC (organisme officiel), en juillet 1995, un jeune sur trois dans le Grand Buenos Aires était sans travail. Selon la même source, le taux de chômage dans la capitale fédérale et le Grand Buenos Aires est d'environ 19 %.

Références

- Bourdieu, P. 1980. *Le sens pratique*. Paris, Éditions de Minuit.
- Braslavsky, C. ; Birgin, A. 1993. *Situación del magisterio argentino* [La situation des maîtres en Argentine]. Buenos Aires, FLACSO/UNESCO, texte ronéotypé.
- Carrizales Retamoza, C. 1991. *El filosofar de los profesores* [La philosophie des professeurs]. Mexico, UAS/Cuernavaca.
- Davini, M. C. 1995. *La formación docente en cuestión : política y pedagogía* [La formation ensei-

- gnante en question : politique et pédagogie]. Buenos Aires, Paidós.
- Densmore, K. 1990. « Profesionalismo, proletarización y trabajo docente » [Profesionalismo, pro-létarisation et travail enseignant]. Dans : Popkewitz, T. (dir. publ.). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* [La formation des enseignants : tradition, théorie et pratique]. Universidad de Valencia.
- Diker, G. ; Terigi, F. 1994. *Panorámica de la formación docente en Argentina* [Panorama de la formation enseignante en Argentine]. Buenos Aires, Proyecto PREDE/OEA, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ezpeleta, J. 1991. *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina* [Écoles et maîtres : les conditions du travail enseignant en Argentine]. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina/UNESCO.
- Karol, J. 1992. « Modos de empobrecer. La clase media a través de la hiperinflación » [Modes d'appauvrissement : la classe moyenne dans l'hyperinflation]. Dans : Minujin, A. (dir. publ.). *Cuesta abajo*. Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Muel-Dreyfus, F. 1983. *Le métier d'éducateur*. Paris, Éditions de Minuit.
- Murmis, M. ; Feldman, S. 1992. « La heterogeneidad social de las pobrezaas » [L'hétérogénéité sociale des pauvretés]. Dans : Minujin, A. (dir. publ.). *Op. cit.*
- Ortega, F. ; Velasco, A. 1991. *La profesión de maestro* [Le métier de maître]. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura/CIDE.
- Sarlo, B. 1994. *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina* [Scènes de la vie postmoderne : les intellectuels, l'art et la culture vidéo en Argentine]. Buenos Aires, Ariel.
- Tenti Fanfani, E. 1993. *La escuela vacía* [L'école vide]. Buenos Aires, UNICEF/Losada.
- Varela, J. ; Ortega, F. 1984. *El aprendiz de maestro* [Le futur maître]. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- Zeichner, K. ; Liston, D. 1993. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* [La formation des enseignants et les conditions sociales de la scolarisation]. Madrid, Morata.

LES RÉFORMES ÉDUCATIVES

AU KENYA

Abdelhag Rharade

La conception de l'éducation au Kenya

LE CONTEXTE HISTORIQUE

Lorsque le Kenya est devenu indépendant en 1963, le système d'éducation reposait sur le modèle de l'ancien colonisateur britannique, dont l'objectif était de transmettre des connaissances et des pratiques européennes. À travers un enseignement élaboré par des institutions religieuses, ce système était structuré selon des considérations raciales définissant quatre catégories : africaine, européenne, asiatique et arabe. L'éducation destinée aux Africains était limitée aux enseignements religieux, technique et agricole. Certains d'entre eux avaient néanmoins reçu une formation générale plus approfondie afin de représenter la population locale dans l'administration coloniale. Cette discrimination raciale fut remise en question en même temps que le système socio-économique hérité de l'ère coloniale.

Dans les années 60, des facteurs extérieurs ont influencé l'orientation générale du système d'enseignement. La Conférence internationale, organisée par l'UNESCO et la Commission économique pour l'Afrique des Nations Unies, qui s'est réunie à Addis-Abeba en 1961, a recommandé l'expansion des systèmes scolaires dans tous les pays africains afin de promouvoir le développement économique et social. D'autres réunions se sont tenues les années suivantes, en réaffirmant l'objectif de l'enseignement scolaire dans les pays africains. Cependant, la Conférence de Lomé, organisée sous l'égide de l'UNICEF en 1972, a souligné les risques de l'enseignement conventionnel qui incite les jeunes à rechercher des emplois en ville et dans un bureau.

Langue originale : français

Abdelhag Rharade (Maroc)

A réalisé depuis 1993 plusieurs recherches sur le terrain au Kenya et achève une thèse de doctorat à l'Institut d'étude du développement économique et social de l'Université de Paris-I (Panthéon-Sorbonne). Ses recherches portent sur les itinéraires socio-éducatifs des apprentis dans les ateliers produisant des biens et services à Nairobi.

LA COMMISSION OMINDE

Avant toute restructuration du système d'enseignement, les dirigeants du nouvel État voulaient un bilan de la situation scolaire du pays pour déterminer les orientations majeures de l'éducation en tenant compte des recommandations formulées par la Conférence d'Addis-Abeba. C'est pourquoi le Gouvernement a nommé le professeur S. H. Ominde pour diriger la première commission sur l'éducation, une semaine après l'Indépendance. Cette commission avait pour objet de mener une enquête sur les ressources éducatives existantes et de conseiller le Gouvernement sur sa politique en matière d'éducation. Un an après, elle rendait son rapport au Gouvernement en lui recommandant de réformer le système d'enseignement afin qu'il devienne un moyen de changer les attitudes de la population et un facteur permettant d'instaurer l'égalité sociale entre tous les groupes, quelles que soient leurs origines ou leurs religions, et en préservant un niveau d'enseignement élevé.

Le rapport de la commission Ominde a attiré l'attention du Gouvernement vers l'enseignement postprimaire et la mise en place des structures nécessaires à la formation d'une main-d'œuvre de haut niveau pour produire le personnel qualifié indispensable au fonctionnement de l'administration et de l'économie moderne. Par conséquent, l'enseignement primaire universel n'était pas considéré comme une priorité et la commission prévoyait un retour positif de l'investissement secondaire sur le cycle primaire. Le Gouvernement a donc pris note de la nécessité de soutenir l'enseignement secondaire, commercial, technique et supérieur aux dépens du primaire. Ce choix a largement influencé les politiques de l'éducation des années suivantes qui ont mis l'accent sur le rôle que doit jouer un système scolaire dans le développement de l'économie moderne. Contrairement au Gouvernement colonial, qui pensait l'école en termes de coût, les dirigeants kényens estimaient que l'éducation était source de richesses économiques. Le système scolaire était également censé remplir les fonctions suivantes : doter la nation de cadres supérieurs et diffuser une éducation de base utile aux hommes et aux femmes, et leur permettant de participer favorablement aux progrès de la société. Ainsi le Kenya a-t-il rejoint les partisans d'une éducation conçue comme moteur du développement.

L'ÉDUCATION COMME INSTRUMENT DE DÉVELOPPEMENT

Ne disposant que d'une très faible population qualifiée (médecins, ingénieurs, agronomes), le Kenya s'est engagé à former une main-d'œuvre destinée aux secteurs les plus modernes de l'économie. L'organisation du système scolaire fut alors étroitement associée à la gestion des ressources humaines et du marché du travail. Cette conception de l'école s'inspirait de la théorie du capital humain, élaborée au début des années 60, selon laquelle l'éducation est un investissement productif au niveau de l'individu et de la société tout entière. C'est pourquoi l'enseignement scolaire est structuré de manière à permettre aux élèves d'accéder progressivement aux formations supérieures et d'entrer dans la vie active avec un diplôme.

Cette conception internationale de l'éducation a eu une influence importante sur les orientations des politiques de l'éducation. De nombreux documents officiels illustrent cette conception : le rapport de la commission Ominde (1964), le « Sessional paper n° 10 » de

1965 sur le socialisme africain et ses applications au Kenya, et les deux plans qui ont suivi l'Indépendance (1964-1970 et 1970-1974) ont rappelé que l'éducation devait être considérée comme un service destiné à former une population qualifiée pour soutenir le développement de l'économie nationale. La croyance que l'éducation était la clé de la prospérité des individus et de la société a contribué à la formidable expansion de la scolarisation pendant plus de deux décennies.

TABLEAU 1. Évolution des effectifs scolaires dans les cycles primaire et secondaire

Année	Scolarisation dans le cycle primaire	Scolarisation dans le cycle secondaire
1963	890 000	30 100
1970	1 420 000	126 800
1975	2 880 000	226 800
1983	4 320 000	493 700

Source : Ministère de l'éducation

L'augmentation du nombre d'enfants scolarisés au Kenya, plus de 485 % dans le primaire et 1 640 % dans le secondaire en vingt ans, a traduit l'adhésion de la population au mythe de la mobilité sociale par l'enseignement scolaire que sous-tend la théorie des ressources humaines. Si les premiers diplômés ont profité des postes libérés par le processus de remplacement des expatriés dans les appareils administratifs, de nombreux élèves sont sortis de l'école sans véritable formation et sans être en mesure de trouver un emploi. L'expansion de l'enseignement scolaire n'était pas accompagné d'une croissance économique susceptible d'absorber les jeunes sortant de l'école.

L'idée que l'éducation est un instrument de développement n'a pas disparu des documents publiés par les Gouvernements successifs et elle est soulignée dès la première page du dernier rapport sur l'éducation : « C'est principalement à travers l'éducation, la formation et la recherche que la nation pourra relever les défis du développement socio-économique »¹.

Les modifications du système scolaire

LES MODIFICATIONS INSPIRÉES PAR DES REVENDICATIONS SOCIALES

Le système scolaire hérité de la colonisation était composé de trois cycles : quatre ans d'études primaires, quatre ans d'enseignement intermédiaire et quatre ans d'études secondaires. La commission Ominde avait recommandé de modifier ce cursus et de supprimer l'examen après l'enseignement primaire qui empêchait 80 % des élèves de poursuivre leur éducation. Les deux premiers cycles de quatre ans ont été supprimés en faveur d'un cycle unique de sept ans (Standard 1 à Standard 7) et d'un cycle secondaire de six ans (en

deux niveaux : Form 1 à 4 et Form 5 à 6). Alors que 50 000 élèves atteignaient l'école intermédiaire, l'effectif des élèves en fin de primaire est passé à 500 000. Cette croissance des effectifs a témoigné d'une volonté populaire qui s'est manifestée non point par des revendications explicites, mais par un besoin de prolonger les études au moins jusqu'au cycle secondaire lorsque les Kényens se sont rendus compte que l'examen en fin de primaire n'offrait guère de promotion sociale. Pour répondre à la demande populaire et dans la perspective de former une main-d'œuvre de qualité, le Gouvernement était contraint d'accroître les places dans les écoles secondaires. Ainsi le nombre d'élèves dans le secondaire est passé de 30 100 en 1963 à 126 800 en 1970. L'expansion de l'enseignement secondaire a également eu des effets sur le financement des écoles qui a augmenté de 58 % entre 1966 et 1970, puis de 43 % entre 1970 et 1974.

La pression populaire a trouvé un moyen de s'exprimer à travers le mouvement Harambee², hérité des luttes pour l'Indépendance, qui était à l'origine de la prolifération des écoles secondaires. Ces écoles étaient construites au niveau communautaire en réponse à la demande croissante pour l'augmentation des chances en éducation dans les régions défavorisées. Cette forme de revendication était récupérée par les dirigeants locaux qui l'ont transformée en argument politique. En 1964, quatre-vingts écoles Harambee admettaient des élèves issus du cycle primaire, auxquelles se sont ajoutées trente nouvelles écoles en 1965, représentant un tiers des écoles secondaires du pays. En 1966, le nombre d'écoles Harambee s'élevait à 266, dépassant les 199 écoles publiques.

Les écoles Harambee n'étaient pas programmées par la planification administrative, et la qualité de l'enseignement y était très faible en raison de l'absence de matériel pédagogique et d'enseignants qualifiés. Dans ces conditions, les résultats médiocres des élèves aux examens étaient une source de frustration parmi les communautés qui avaient investi dans ces écoles. En outre, le Gouvernement voulait rester maître du développement des écoles Harambee pour assurer le succès de sa politique de l'éducation. Mais la volonté de restreindre leur implantation essuyait le mécontentement du public. En absorbant les élèves sortant du primaire qui n'étaient pas admissibles dans les écoles gouvernementales, les écoles Harambee étaient très prisées par les populations défavorisées. Lorsque, en 1965, le Ministre de l'éducation voulait imposer l'obligation de réunir 2 000 shillings avant que soit ouverte une école Harambee, la population s'est élevée contre cette mesure considérée comme une pratique coloniale et impérialiste. Le ministre se retrouvait face à la contestation des familles et aux critiques des dirigeants locaux qui soutenaient le mouvement Harambee au sein de leurs communautés. Finalement, le Gouvernement a cédé sous la pression populaire et s'est engagé à améliorer la qualité de l'enseignement en proposant des maîtres qualifiés aux écoles Harambee et en adoptant certaines d'entre elles parmi les établissements publics.

Ainsi de nombreux élèves ont-ils pu atteindre le cycle secondaire, mais leur situation en fin de scolarisation s'est dégradée faute d'une formation professionnelle adaptée au marché du travail. Ce contexte a également favorisé les initiatives non gouvernementales. Des organisations religieuses ont créé des institutions techniques comme le National Christian Council of Kenya, qui a lancé les Villages polytechniques ; les YMCA et les YWCA ont proposé des formations professionnelles dans les Vocational and Craft Training Centres³. D'autres institutions religieuses ont organisé des cours techniques, mais, dans l'ensemble,

le nombre d'élèves restait faible et les formations n'ont pas eu un impact considérable sur la situation des jeunes sortant du système scolaire. Leurs actions auront pour effet d'inspirer les politiques de l'éducation non formelle.

L'expansion des écoles Harambee et les initiatives non gouvernementales reflètent les revendications et les aspirations des communautés, qui ont conduit les dirigeants de l'éducation à créer, en 1975, le Comité national sur les objectifs et les politiques de l'éducation. Ce comité devait évaluer les buts de l'éducation après plus de dix ans d'indépendance, marqués par une croissance de la scolarisation, et examiner les relations entre les structures de l'éducation et la situation économique. Le Ministre du travail de l'époque avait estimé que plus de 80 % des jeunes quittant l'école en fin de primaire ne trouvaient pas d'emploi.

LES MODIFICATIONS INSPIRÉES PAR DES ENGAGEMENTS POLITIQUES

En arrivant au pouvoir, l'élite qui contestait la politique coloniale de l'éducation s'était engagée à modifier le système scolaire selon des idées de justice sociale et conformément à sa conception de l'école. Trois aspects majeurs se dégagent de ces modifications : l'abolition de la ségrégation raciale, la suppression des frais d'inscription dans le cycle primaire et la diversification des programmes scolaires.

L'idée d'un système scolaire équitable représentait un aspect fondamental des revendications indépendantistes, et la fusion des deux premiers cycles légués par les Britanniques en un seul cycle primaire de sept années permettait d'introduire un programme commun dans toutes les écoles. Si changer les appellations des examens revêtait un caractère symbolique, définir un programme unique permettait d'éliminer les différences entre les écoles européennes, asiatiques et africaines. Ces changements de programmes se sont traduits par le renforcement de certaines disciplines comme l'écriture, le calcul et l'éducation de base. Les cours d'histoire et de géographie étaient modifiés en raison des changements importants que connaissait l'époque et en fonction de leur rôle dans l'édification de l'identité nationale. Les ouvrages de pédagogie avaient suivi le mouvement et les enseignants reçu une formation adaptée à leur nouvelle fonction et à une conception de l'éducation qui reposait sur des principes de participation et d'observation. Cette nouvelle approche était considérée comme une transformation importante sur le plan didactique. L'engagement des pouvoirs publics dans le domaine éducatif était surtout sensible dans l'enseignement secondaire qui, en quinze ans, a reçu la moitié des dépenses allouées à l'éducation.

La suppression des frais d'inscription dans les zones défavorisées (régions arides et semi-arides au nord du Kenya) était un volet fondamental de la volonté politique d'équilibrer les chances d'accès à l'éducation. Supprimer les frais d'inscription était devenu un enjeu national et un argument pour les personnes qui voulaient jouer un rôle politique dans leurs régions. En 1971, un décret présidentiel a aboli les frais d'inscription jusqu'au Standard 4 dans les régions géographiquement défavorisées, et, en 1973, un nouveau décret a étendu cette mesure sur une grande partie du pays jusqu'au Standard 6.

L'objectif de cette mesure, recommandée par l'UNESCO pour faciliter la scolarisation universelle dans les pays pauvres, était de scolariser les enfants dont les familles n'avaient pas les moyens de payer les frais à l'entrée du système scolaire. Les effectifs scolaires mon-

traient que 60 % des enfants en âge d'aller à l'école étaient réellement scolarisés mais que la distribution des élèves inscrits sur le territoire était très inégale. Dans certaines régions, comme la Province centrale, le taux de scolarisation était de 90 %, alors que, dans le Nord et l'Est, le taux ne dépassait pas 5 %. En outre, les chiffres masquaient un autre phénomène, celui des abandons en cours de scolarité pour des raisons financières.

La suppression des frais d'inscription a eu des effets démesurés sur l'évolution de la population scolaire qui est passée de 1,8 million en 1973 à 2,8 millions en 1974, après l'application du décret présidentiel. Dans certaines régions, les effectifs scolaires ont doublé, mais dans les zones traditionnellement habitées par des populations semi-nomades, le nombre d'enfants scolarisés n'a pas beaucoup évolué. Les districts où la demande scolaire était forte, comme ceux de Kiambu, Nyeri, Mombasa et Nairobi, n'enregistraient pas la totalité des enfants d'âge scolaire. Le problème des déperditions scolaires ne s'est pas résorbé malgré le décret présidentiel et, en se poursuivant, ce phénomène a eu pour conséquence de ramener les taux de scolarisation au niveau de 1973⁴. Enfin, la croissance des inscriptions en 1974 a dépassé tout ce qu'avaient prévu les planifications, et les écoles primaires n'étaient pas en mesure d'accueillir tous les élèves. Cette situation a contraint le Gouvernement à introduire une taxe par élève, payée par les parents et destinée à financer la construction de classes et d'établissements. Pour de nombreuses familles, la suppression des frais d'inscription ne libérait aucune somme d'argent, et cette taxe, qui variait selon les districts, fut une nouvelle source de mécontentement et de frustration.

L'échec des planifications à propos du personnel enseignant a entraîné l'engagement d'un très grand nombre d'instituteurs non qualifiés. En 1973, il y avait 56 000 enseignants, dont 12 600 n'étaient pas qualifiés ; en 1975, sur 90 000 instituteurs, 40 000 n'avaient reçu aucune formation. Ces problèmes ont finalement eu pour résultat d'effacer les effets positifs de la suppression des frais d'inscription puisque les taux de scolarisation par région en 1975 sont revenus au niveau précédant l'annonce du décret. Par conséquent, les hommes politiques n'ont pas bénéficié de ce décret populaire en raison des problèmes pédagogiques (absence d'infrastructures scolaires et inexpérience des enseignants) et, surtout, de la taxe dite de construction. Dans certaines régions, cette taxe était quatre fois supérieure aux frais d'inscription.

La suppression de ces derniers, argument politique majeur depuis l'Indépendance, n'a pas eu d'effet sur l'inégalité des chances d'accès à l'école primaire. Alors qu'elle n'a pas affecté les groupes privilégiés qui possédaient les moyens de scolariser leurs enfants dans les meilleures écoles, elle a affaibli les chances des populations défavorisées pour qui le coût de l'enseignement à l'école a augmenté.

En cherchant à satisfaire les aspirations de la population et à résoudre l'épineux problème des déperditions, le Gouvernement a élaboré une politique de diversification de l'éducation en mettant l'accent sur l'enseignement technique. Cette orientation était déjà à l'ordre du jour lors de la Conférence de Kericho en 1966, qui avait attiré l'attention des pouvoirs publics sur la nécessité de former les jeunes dans des domaines agricoles et des métiers techniques pour assurer la production de biens utiles à la population. Un certain nombre d'institutions publiques sont nées à partir de l'exemple des organisations non gouvernementales. La première institution a été un service national des jeunes, le National Youth Service, avec une formation de deux ans composée d'un programme d'enseigne-

ment général complété par un enseignement technique dans plusieurs spécialités (menuiserie, maçonnerie, mécanique, etc.). D'autres institutions ont vu le jour par la suite comme les centres pour la jeunesse, les centres de formation rurale et de formation industrielle (Youth Centres, les Rural Training Centres et les Industrial Training Centres), avec l'appui de la Banque mondiale et de certaines agences de développement internationales ou bilatérales. Le Gouvernement a facilité la construction de plusieurs bâtiments dans ces institutions pour abriter des ateliers et a équipé certaines écoles secondaires pour permettre l'enseignement des techniques commerciales.

L'enseignement technique reposait sur des principes non formels, mais cette diversification des méthodes pédagogiques n'a pas rencontré un grand succès auprès des élèves sortant du système scolaire qui espéraient trouver un emploi dans le secteur moderne de l'économie. La scolarisation permet de diffuser des connaissances et des techniques utiles pour la vie active, mais elle peut avoir des effets négatifs sur le développement en inculquant aux jeunes des attitudes inappropriées et de fausses aspirations. David Court et Darham Ghai attribuent la responsabilité des effets négatifs aux programmes scolaires qui n'accordent pas suffisamment d'importance aux qualifications que requiert l'économie⁵. Cette approche considère que l'éducation peut contribuer au développement à travers des changements dans les programmes et des méthodes pédagogiques, sans bouleverser l'ensemble du système scolaire et les structures sociales.

La réforme 8.4.4.

En 1985, le Gouvernement du Kenya lançait la réforme scolaire, appelée système 8.4.4., en changeant profondément les contenus et les structures de l'enseignement, et en mettant davantage l'accent sur les formations techniques. Le cycle primaire (huit ans au lieu de sept), dans lequel ont été introduites des matières techniques, était explicitement désigné comme un niveau terminal pour la majorité des élèves, alors que le cycle secondaire de quatre ans avait pour but de renforcer les connaissances pratiques et théoriques des élèves par l'instauration d'un enseignement technique comprenant plusieurs spécialités. La logique de cette réforme était d'ajuster le système scolaire aux besoins du pays, de réduire les inégalités par la construction de nouveaux établissements dans les régions défavorisées, et surtout de résoudre le problème des jeunes qui arrivent sur le marché du travail sans formation professionnelle.

LES FACTEURS QUI ONT MENÉ À LA RÉFORME

Le rôle des organisations internationales

Pour le Kenya, comme pour tous les pays d'Afrique subsaharienne, l'accession à l'Indépendance correspondait à l'avènement d'une Nation qui devait s'affirmer en tant qu'État. L'adhésion aux organisations internationales a permis aux nouveaux pays de faire entendre leurs voix dans le cercle des nations et d'échanger les expériences accumulées par les uns et par les autres. Dès les années 60, les Nations Unies ont proclamé la première Décennie pour le développement, dont l'idée principale était de concentrer les ressources

sur la production d'une main-d'œuvre de haut niveau, comme le suggérait la théorie du capital humain. Les problèmes de chômage à la fin de cette première décennie ont montré les limites du développement orienté vers les ressources humaines. Les Nations Unies se sont engagées dans la seconde Décennie pour le développement, en accordant plus d'importance à la réduction des inégalités sociales et en recommandant des transformations pédagogiques, aptes à assurer une instruction de base à tous les individus.

Concernant les problèmes du chômage, le Bureau international du travail (BIT) mettait en place le Programme mondial pour l'emploi. De nombreuses missions ont étudié les causes du chômage dans plusieurs pays, dont le Kenya. La mission a commencé ses travaux en 1969 pour s'achever avec la publication du fameux rapport de 1972, qui avait mis en avant le rôle des activités informelles dans l'acquisition de revenus par les groupes les plus démunis⁶. Les principales recommandations du rapport portaient sur la restructuration du système d'enseignement : étendre l'éducation de base à toute la population et augmenter considérablement les disciplines techniques dans tous les cycles. La diversification de l'éducation, approuvée par la Banque mondiale, donnait une plus grande importance aux enseignements techniques aux dépens de l'instruction générale. Plusieurs pays (Canada, États-Unis, Japon, Suède, etc.) ont apporté leurs soutiens financiers et techniques à l'organisation de centres de formation professionnelle, et l'Agence internationale de développement a assisté le Gouvernement dans son programme d'équipement des écoles secondaires. Cette dynamique était à l'origine des campagnes d'entraide, lancées par le Gouvernement, pour ouvrir les Harambee Institutes of Technology. La progression rapide des effectifs dans le cycle secondaire et le problème du chômage des jeunes étaient symptomatiques d'un besoin éducatif assisté d'une formation qualifiante préparant l'entrée dans la vie professionnelle.

Le Gouvernement s'inquiétait également de la croissance du nombre de diplômés du cycle secondaire qui se présentaient à l'entrée de l'université et a nommé une commission pour évaluer les possibilités d'ouverture d'un nouvel établissement d'enseignement supérieur. La commission a envisagé favorablement l'ouverture d'une seconde université et a aussi incité le Gouvernement à restructurer l'ensemble du système scolaire. Le prolongement du cycle primaire devrait diffuser des connaissances générales utiles et des techniques permettant aux jeunes de se perfectionner ou de débiter une activité productive. Ces recommandations reposaient sur le risque d'une croissance incontrôlée des effectifs scolaires qui conduirait à une détérioration de la qualité de l'enseignement. Il était donc indispensable de prévenir l'expansion de l'éducation par la construction d'établissements d'enseignement primaire et secondaire, et de modifier les programmes jugés inadaptes.

Les organismes internationaux et bilatéraux ont pesé sur la politique de l'éducation du Kenya en mettant en valeur les activités informelles à travers leur fonction d'apprentissage. Leur attention s'est portée sur l'apprentissage, lequel s'est développé en dehors de toute planification et a été en mesure de résoudre les problèmes de coût (le système s'autofinance) et d'efficacité, puisque les jeunes accèdent au monde productif. Deux arguments qui ont séduit la Banque mondiale, qui souhaitait encourager les États à réduire leur participation financière au système d'enseignement et à stimuler les initiatives privées.

Les défaillances du système scolaire

Les défaillances du système scolaire apparaissent à travers le problème des jeunes qui quittent l'école sans parvenir à intégrer le marché du travail, et la question des inégalités des chances en matière d'éducation.

Les deux plans de développement qui ont suivi l'Indépendance ont défini l'enseignement scolaire comme un service voué à former une population qualifiée pour soutenir la croissance de l'économie nationale. Mais le troisième plan (1974-1978) a insisté sur les limites du système scolaire qui ne prépare pas les jeunes à jouer un rôle dans le développement économique et social du pays. Le plan a recommandé au Gouvernement de réexaminer la nature et les processus de l'éducation, et d'introduire des réformes pendant la période que couvre ce plan.

L'espoir forgé dans la croissance économique pour assurer l'absorption des jeunes sortant de l'école sur le marché du travail s'est vite transformé en illusion quelques années après l'Indépendance, lorsque les possibilités d'emplois (même dans l'administration) ont commencé à baisser. En 1967, il était déjà difficile pour les anciens élèves du cycle secondaire et les diplômés de l'enseignement supérieur de trouver un emploi dans le secteur moderne de l'économie. La situation de ceux qui n'avaient reçu aucun enseignement scolaire ou qui n'avaient pas été au-delà du cycle primaire était encore plus incertaine. Avant 1968, 1 % des jeunes sortant du secondaire n'ont pu trouver un emploi en entrant sur le marché du travail. Cette proportion est passée à 14,8 % l'année suivante. Entre 1963 et 1973, les jeunes à la sortie du secondaire ont augmenté de 690 %, ce qui montre que les études secondaires étaient considérées comme un moyen d'accéder aux prestigieux métiers à cols blancs. Mais l'offre en main-d'œuvre qualifiée, supérieure au besoin du marché du travail, donne aux employeurs le moyen de sélectionner les plus diplômés et de rejeter le surplus de candidats. Si bien que les employeurs relèvent le niveau académique requis lorsque le nombre de personnes qualifiées dépasse le nombre de places disponibles. La sélection s'est imposée comme la fonction dominante du système scolaire, entraînant une demande croissante d'éducation vers des niveaux de plus en plus élevés⁷. Par conséquent, le système d'éducation est devenu extrêmement compétitif à chacun de ses niveaux. Au cycle primaire est attribuée la fonction de sélection des élèves aptes à entrer dans le cycle secondaire qui, à son tour, élimine ceux qui n'accéderont pas au stade universitaire.

La croissance des écoles Harambee n'est pas étrangère au mythe de la réussite par l'enseignement scolaire. Ces écoles, qui ne sont pas aidées par le Gouvernement, doivent fonctionner avec des moyens limités et exigent des frais d'inscription supérieurs à ceux des écoles publiques. Il convient de limiter la portée du mouvement Harambee dans l'égalisation des chances d'accès aux études secondaires. En effet, certaines écoles Harambee ont une durée de vie très courte et les communautés qui disposent de ressources importantes ont les moyens d'équiper leurs établissements et peuvent rémunérer des enseignants qualifiés⁸. Cette liberté accordée aux communautés a accéléré le processus de stratification sociale que le Gouvernement et les populations ont accepté en facilitant l'introduction des inégalités dans les structures scolaires, qui apparaissent dans les résultats. Il existe une relation entre les performances scolaires et le type d'école fréquentée. Les meilleures écoles

(situées dans les centres urbains) ont d'importants moyens pour préparer les élèves aux examens et exigent des droits d'inscription élevés. L'accès aux écoles les plus performantes renforcent les inégalités économiques et régionales favorisant l'élite urbaine. Les inégalités socio-économiques en matière d'éducation se répercutent sur le marché du travail et entraînent de fortes disparités entre les revenus⁹.

Enfin, les différences entre les garçons et les filles dans l'accès à l'éducation ont diminué dans le premier degré, en raison de l'expansion du système scolaire, surtout dans les régions relativement avancées sur le plan économique. Dans le cycle secondaire, la proportion de filles a, en comparaison, augmenté moins vite que dans les écoles primaires. Le taux de scolarisation des filles dans le primaire est passé de 33 % en 1963 à 40 % en 1982. Dans le secondaire, elles représentaient 23 % des élèves en 1963 et 27 % en 1980. Plusieurs facteurs expliquent cette évolution : un taux de réussite médiocre au certificat d'études primaires, un nombre relativement réduit d'écoles publiques accessibles aux filles, des taux élevés d'abandons dus en grande partie à des grossesses non désirées et à la réticence des parents à envoyer leurs filles à l'école, au-delà d'un certain âge. Enfin, les inégalités régionales, économiques et sociales réduisent, davantage pour les filles que pour les garçons, les chances d'accès à l'éducation¹⁰.

Si les inégalités en matière d'éducation sont les principales défaillances du système scolaire, certaines dysfonctions sont de plus en plus visibles : excessive centralisation des affaires administratives, manque de flexibilité des structures, pénurie en personnel qualifié et dégradation accélérée de la qualité de l'enseignement. Ces dysfonctions ont engendré des effets sociaux négatifs : exode rural des formés, grande tension de la compétition scolaire, frustrations liées au chômage et au déclassement des diplômés, érosions des valeurs traditionnelles, etc. Les politiques de l'éducation n'ont jamais atteint leurs objectifs en raison de l'inadaptation de l'école à son environnement et de la crise économique qui s'est manifestée à partir des années 70. En constatant que l'enseignement scolaire n'était plus un instrument de promotion sociale, les populations ont commencé à douter de l'efficacité de l'école qui a entretenu des aspirations incompatibles avec les réalités économiques. La conjonction de tous ces facteurs a conduit à la réforme scolaire et au lancement du système 8.4.4., en janvier 1985, à la place de l'ancienne formule dont les contenus véhiculaient des connaissances générales telles que l'anglais, les mathématiques, l'histoire et la géographie.

L'IMPLANTATION DU SYSTÈME 8.4.4.

Le système 8.4.4., composé des matières générales et de disciplines techniques (comme l'artisanat et les travaux domestiques), met l'accent sur l'enseignement préprofessionnel à tous les niveaux utilisables par les jeunes dès leur sortie du système scolaire. Les objectifs généraux du nouveau système sont de faire acquérir aux citoyens des techniques, des connaissances et des qualités, utiles à la croissance économique, en leur permettant de se perfectionner dans une institution de formation professionnelle ou de débiter une activité par l'auto-emploi. Le système 8.4.4. a été conçu prioritairement en réponse au problème des jeunes sortant de l'école et ne disposant d'aucune qualification technique pour exercer une activité rémunérée.

Les problèmes posés par le nouveau système

L'implantation du système 8.4.4. a posé de nombreux problèmes : le financement des nou-

velles classes et la fourniture du matériel pédagogique n'étaient pas assurés, et le manque de personnel qualifié a conduit le Gouvernement à engager des enseignants non formés. Les dirigeants politiques ont fait appel à la contribution populaire à travers les campagnes Harambee afin de financer les nouvelles écoles. Le débat soulevé par le lancement de la réforme scolaire est rapidement devenu polémique, en particulier dans le milieu intellectuel qui reprochait aux pouvoirs publics d'utiliser des méthodes coloniales en introduisant un enseignement à deux vitesses : une éducation technique adressée aux classes les plus démunies et une éducation de haut niveau accessible uniquement aux enfants de la classe dirigeante. En outre, l'efficacité d'un enseignement technique, diffusé dans le cycle primaire pour améliorer les capacités des enfants qui quittent l'école, n'a pas été vérifiée.

Actuellement, le système 8.4.4. fait l'objet de nombreuses critiques : implantation précipitée (les écoles ne sont pas équipées et les enseignants n'ont pas été préparés), mauvaise évaluation des coûts (pour les établissements et les parents), programmes scolaires trop chargés et structures insuffisantes pour assurer l'enseignement technique (25 % des écoles sont équipées en ateliers). Par exemple, en 1990, seulement 3 000 laboratoires ont été construits sur les 13 000 indispensables aux écoles primaires¹¹. Et l'enseignement technique est affaibli par le Kenya Certificate of Primary Education (KCPE), qui ne vérifie pas les connaissances des élèves dans ce domaine.

Par ailleurs, les frais de scolarité, rétablis pour permettre aux écoles de financer la construction et l'entretien des ateliers, sont élevés et augmentent tous les deux ans. En 1994, ces frais ont subi dans les établissements secondaires la plus forte augmentation depuis 1990 : environ 80 % de hausse dans les pensionnats et plus de 110 % dans les autres écoles. En outre, les écoles publiques les plus performantes exigent parfois des sommes qui représentent le double, voire le triple, des frais déterminés par le Ministère de l'éducation. Si bien que les bons élèves issus de familles pauvres ne peuvent pas s'inscrire dans les meilleures écoles, libérant ainsi les places au profit des enfants venant d'un milieu aisé, mais qui ont eu des résultats médiocres au KCPE.

Enfin, un classement des résultats aux examens par école et par élève renforce l'esprit compétitif. Ce classement est déterminant pour la notoriété des établissements d'enseignement primaire et secondaire, mais surtout pour les élèves, qui sont sélectionnés en fonction de leur position et des places disponibles. Officiellement, 43,9 % des élèves sortant du primaire en 1993, après avoir passé le KCPE, seront admis dans une école secondaire. Mais certains n'auront pas les ressources nécessaires pour poursuivre leurs études dans le secondaire et abandonneront en cours d'année, et d'autres entretiennent l'espoir d'accéder un jour à l'université. Alors que les 56 % qui ne sont pas admis dans le cycle secondaire sont dans les meilleurs cas orientés vers les établissements de formation professionnelle.

L'éducation et la formation professionnelle

Malgré les efforts des pouvoirs publics pour encourager l'enseignement technique, les centres de formation professionnelle ne touchent qu'une faible proportion de jeunes scolarisés.

TABLEAU 2. Inscriptions dans l'enseignement général

Écoles primaires	5 389 000
Écoles secondaires	641 000
Sous-total	6 030 000
Centres de formation des maîtres du primaire	15 000
Centres de formation des maîtres du secondaire	4 500
Université	23 400
Total	6 072 000

TABLEAU 3. Inscriptions dans les établissements de formation professionnelle

Polytechniques des jeunes	40 000
Instituts de formation technique	8 500
Instituts de technologie	4 600
Centres nationaux de formation professionnelle	1 000
Polytechniques nationales	5 700
Service national de la jeunesse	3 000
Total	62 800

Sources : République du Kenya, Bureau central des statistiques, 1991.

L'enseignement professionnel au Kenya, identifié comme un volet de l'éducation officielle, est dispensé dans des institutions dotées des programmes et d'emplois du temps structurés menant à la certification. En 1992, le nombre d'institutions s'élevait à 2 000 dans le pays, lesquelles servaient un peu plus de 1 % de la population scolaire.

De nombreuses enquêtes réalisées auprès des élèves des centres de formation professionnelle ont montré que l'enseignement technique ne garantissait pas systématiquement l'insertion sur le marché du travail¹². Certaines conclusions intéressantes doivent être soulignées : ces établissements attirent des jeunes qui ont eu un bon parcours scolaire ; leurs parents sont peu instruits mais ont les moyens de financer les frais de scolarité ; les compétences techniques acquises ne débouchent sur un emploi que pour une assez faible minorité ; de bons résultats aux examens ne semblent guère être un avantage dans la recherche d'un emploi correspondant à la formation ; le milieu familial et les relations sociales constituent un atout majeur pour accéder aux centres de formation et jouent un rôle de lien avec le marché de l'emploi. Depuis quelques années, les centres de formation professionnelle sont remis en question en raison des coûts de fonctionnement élevés qu'ils affichent, du nombre réduit de places qui y sont disponibles et de leur inefficacité à préparer les jeunes à trouver une activité productive.

La valorisation de l'apprentissage dans le secteur artisanal

Alors que les possibilités d'emplois dans l'économie n'assurent pas l'insertion des jeunes sur le marché du travail, certaines recherches ont mis en évidence des voies autres d'acquisition de revenus. Le rapport du BIT avait accordé une place importante aux activités artisanales qui absorbaient de nombreux jeunes à travers le système d'apprentissage. Depuis ce rapport, la multiplication des études sur les activités informelles a contribué à faire la lumière sur le mode de reproduction de la main-d'œuvre qualifiée en dehors des structures de l'enseignement. Au Kenya, Kenneth King a consacré des recherches sur les diverses formes d'acquisition des techniques productives¹³. L'apprentissage, selon King, est non pas un héritage des formes traditionnelles de transmission de savoirs et de techniques, mais a été introduit par les communautés indiennes qui se sont installées dans les zones urbaines après la construction de la ligne de chemin de fer au début du siècle. En s'élevant au stade de la gestion, les Indiens ont confié le rôle de producteur aux Africains qu'ils ont formés et qui, à leur tour, ont transmis leurs connaissances en s'installant à leur compte. Kenneth King a poursuivi ses recherches sur les artisans et a ouvert un champ d'étude investi par d'autres chercheurs. Les informations tirées de ces recherches montrent, comme l'avait souligné King, que les artisans apprennent leur métier sur le tas. D'après une enquête menée à Nairobi, 71 % des entrepreneurs ont acquis leurs qualifications en apprentissage dans un atelier et seulement 11 % ont fréquenté une institution de formation technique¹⁴. Contrairement à de nombreux pays d'Afrique subsaharienne, le Kenya n'a jamais été fermement hostile aux activités informelles, dites Jua Kali¹⁵. Les observateurs (chercheurs et bailleurs de fonds) sont toujours attirés par le système d'apprentissage et concentrent leurs interventions sur les Jua Kali, qui représentent l'avenir professionnel de 45 000 à 90 000 jeunes par an¹⁶.

Le développement du secteur artisanal, associé à la baisse des emplois salariés, a conduit à la valorisation des activités informelles et de l'apprentissage avec l'appui des organisations internationales. Les dirigeants du Kenya ont donc orienté leur politique économique en faveur des petites unités productives, à travers des structures de soutien aux artisans, sous la direction d'un nouveau ministère, le Ministry of Technical Training and Applied Technology (MITTAT), créé en 1988. Le MITTAT a pour fonction de formuler des recommandations sur la formation professionnelle et technique et de repérer les facteurs qui freinent le développement du secteur artisanal. La construction de locaux couverts, la promotion des produits fabriqués par les artisans, l'accès au crédit bancaire représentent certains volets de la politique du Gouvernement concernant l'amélioration des infrastructures des Jua Kali.

Les limites de la réforme scolaire

Le système 8.4.4. est conçu de manière à diffuser quelques connaissances techniques aux élèves qui, par la suite, seront formés à travers les Jua Kali avec l'intention d'acquérir un jour leur propre atelier. La logique de la réforme 8.4.4. fut dictée en grande partie par les faibles emplois que générerait l'économie face au nombre croissant de jeunes arrivant sur le marché du travail. Cette démarche révèle que l'éducation est devenue un simple appendice du marché du travail et qu'elle est automatiquement mise en cause chaque fois que

l'on croit percevoir une inadéquation¹⁷. Préparer les jeunes à travailler à leur compte est une nouvelle version de la gestion des ressources humaines et, *mutatis mutandis*, un réajustement de la théorie du capital humain¹⁸. Or aucune étude n'a démontré que les jeunes se dirigent vers l'apprentissage et le travail indépendant par choix. Au contraire, l'entrée dans le secteur artisanal n'est pas perçue comme une promotion sociale et les élèves ne considèrent pas les Jua Kali comme un idéal professionnel. À Nairobi, par exemple, les ateliers occupent de plus en plus de terrain, mais très peu de jeunes ayant effectué leur scolarité dans la capitale entrent en apprentissage auprès d'un artisan. Une grande majorité des apprentis vient de province et intègre le secteur artisanal afin d'acquérir des qualifications menant à l'exercice d'un métier et d'obtenir une petite somme d'argent pour vivre. Pour ces derniers, les désillusions scolaires sont compensées par la vie urbaine qui permet plus sûrement de réduire la distance qui sépare leurs aspirations de la réalité.

Ces précisions permettent de montrer, d'une part, que des modifications du système d'éducation ne peuvent garantir que les trajectoires socio-scolaires produiront des individus pourvus des aptitudes préadaptées aux structures économiques ; d'autre part, que cela exige que l'on s'interroge sur les conséquences de la promotion des activités artisanales en recherchant la position et le statut social des artisans dans la société.

Conclusion

Les décisions prises sans références à des recherches approfondies sur l'interaction entre l'école et son environnement social nient le fait que le système scolaire reflète davantage la crise qu'il n'en est la cause. En outre, la fracture sociale provoquée par les inégalités socio-économiques accentue les dysfonctions du système d'enseignement montré comme responsable des difficultés rencontrées par les jeunes à la recherche d'une activité rémunérée. Les modifications du système, auxquelles procèdent les pouvoirs publics, interviennent pour réguler et corriger le fonctionnement des marchés où se forment les rémunérations matérielles et symboliques. Ce type d'action est un moyen pour l'autorité publique de montrer qu'elle n'est pas indifférente aux inégalités, mais aussi d'obtenir des individus leur adhésion au contrat social.

Ainsi, les changements dans l'enseignement scolaire dépendent à la fois de l'histoire des rapports entre les individus et de la conception idéologique qui les inspire. L'évolution historique du système scolaire au Kenya montre que les modifications engendrent parfois des effets pervers et que l'échec de la théorie du capital humain n'a pas conduit à un changement de la conception de l'éducation. Si la réforme 8.4.4. a pour objectif d'adapter le système scolaire aux transformations de la société, elle aura des difficultés à réduire la demande sociale pour l'élévation du niveau de l'éducation.

Notes

1. *Report of the Presidential Working Party on education and manpower training for the next decade and beyond* [Rapport du Parti du travail présidentiel sur l'éducation et la formation de la main-d'œuvre pour la prochaine décennie et au-delà], dirigé par J. K. Kamunge, République du Kenya, mars 1988.
2. « Harambee » est un terme souahéli qui peut se traduire par « joignons nos forces ».

3. Le National Christian Council of Kenya est le Conseil national chrétien du Kenya ; la Young Men's Christian Association (YMCA) et la Young Women's Christian Association (YWCA), évoquées surtout par leurs sigles, sont des associations vouées respectivement aux jeunes chrétiens et chrétiennes ; les Vocational and Craft Training Centres, enfin, sont, comme leur nom l'indique, des centres de formation professionnelle et artisanale.
4. Daniel S. Sifuna, *Development of education in Africa ; the Kenyan experience* [Le développement de l'éducation en Afrique : l'expérience kényenne], Initiatives publishers, Nairobi, 1990.
5. D. Court et D. Ghai, *Education, society and development. New perspectives from Kenya* [Éducation, société et développement : nouvelles perspectives du Kenya], Oxford University Press, 1974.
6. Bureau international du travail, *Employment, incomes and equality : a strategy for increasing employment in Kenya* [Emploi, revenus et égalité : stratégie pour augmenter l'emploi au Kenya], Genève, 1972.
7. E. R. Rado, *The relevance of education for employment* [La pertinence de l'éducation pour l'emploi], dans : Court et al., *Education, society and development. New perspectives from Kenya* [Éducation, société et développement : nouvelles perspectives du Kenya], Oxford University Press, 1974.
8. M. Bray, P. B. Clarke, D. Stephens, *Education and society in Africa* [Éducation et société en Afrique], Edward Arnold, 1986.
9. Arne Bigsten, *Education and income determination in Kenya* [L'éducation et la détermination du revenu au Kenya], Londres, Gower Publishing Company, 1984.
10. Daniel S. Sifuna, « La recherche sur l'inégalité en matière d'éducation au Kenya ». *Perspectives*, vol. XXI, n° 2 (Paris, UNESCO), 1991.
11. Article de presse : *Daily nation*, le 5 janvier 1994.
12. Anders Narman, *Practical subjects in Kenya secondary schools* [Sujets pratiques dans les écoles secondaires du Kenya], Agence suédoise de coopération internationale au développement. (Education division documents, n° 38, 1988) ; Jon Lauglo, « Les élèves des écoles secondaires techniques au Kenya », *Perspectives*, vol. XIX, n° 3 (Paris, UNESCO), 1989 ; Mission de l'Agence de développement danoise (DANIDA), *Technical and vocational training programmes in Kenya, 1990* [Les programmes de formation technique et professionnelle au Kenya, 1990].
13. Kenneth King, *The African artisan : education and the informal sector in Kenya* [L'artisan africain : l'éducation et le secteur informel au Kenya], Heinemann, Londres, 1977.
14. A. A. Aboagye, *Informal sector in Kenya. A survey of informal sector in Nairobi, Kisumu and Mombasa* [Le secteur informel au Kenya. Enquête sur le secteur informel à Nairobi, à Kisumu et à Mombasa]. JASPA (BIT), 1986
15. Jua Kali est une expression souahéli qui signifie littéralement « sous le soleil brûlant » et qui désigne les petites unités de production de biens et de services.
16. M. Walsh, *Education, training and the informal sector in Kenya* [L'éducation, la formation et le secteur informel au Kenya], Bureau international du travail, janvier 1992. (Discussion paper n° 33.)
17. P. Easton et S. Klees, « Education et économie : autres perspectives », *Perspectives*, vol. XX, n° 4 (Paris, UNESCO), 1990.
18. B. M. Makau, *Educational planning and development in Kenya : the 8.4.4. school curriculum and its implications for self-employment* [Planification et développement de l'éducation au Kenya : le programme scolaire 8.4.4. et ses implications sur le travail indépendant], Institute for Development Studies, University of Nairobi, 1985. (Working paper n° 433.)

Références

Publications citées en référence

- Aboagye, A. A. *Informal sector in Kenya. A survey of informal sector in Nairobi, Kisumu and Mombasa* [Le secteur informel au Kenya : enquête sur le secteur informel à Nairobi, à Kisumu et à Mombasa]. JASPA, BIT, Genève, 1986.
- Bigsten, A. *Education and income determination in Kenya* [L'éducation et la détermination du revenu au Kenya]. Gower Publishing Company, Londres, 1984.
- Bray, M. ; Clarke, P. B. ; Stephens, D. *Education and society in Africa* [Éducation et société en Afrique]. Edward Arnold, 1986.
- Bureau international du travail. *Employment, incomes and equality : a strategy for increasing employment in Kenya* [Emploi, revenus et égalité : stratégie pour augmenter l'emploi au Kenya]. Genève, 1972.
- Court, D. et al. *Education, society and development. New perspectives from Kenya* [Éducation, société et développement : nouvelles perspectives du Kenya]. Oxford University Press, 1974.
- DANIDA (Mission de l'Agence de développement danoise). *Technical and vocational training programmes in Kenya* [Les programmes de formation technique et professionnelle au Kenya, 1990]. Copenhague, 1990.
- Easton, P. ; Klees, S. « Éducation et économie : autres perspectives ». *Perspectives* (Paris), vol. XX, n° 4, UNESCO, 1990.
- King, K. *The African artisan : education and the informal sector in Kenya* [L'artisan africain : l'éducation et le secteur informel au Kenya]. Heinemann, Londres, 1977.
- Lauglo, J. « Les élèves des écoles secondaires techniques du Kenya ». *Perspectives* (Paris), vol. XXI, n° 3, UNESCO, 1989.
- Makau, B. M. *Educational planning and development in Kenya : the 8.4.4. school curriculum and its implications for self-employment* [Planification et développement de l'éducation au Kenya : le programme scolaire 8.4.4. et ses implications sur le travail indépendant]. Institute for Development Studies, University of Nairobi, 1985. (Working paper n° 433.)
- Narman, A. *Practical subjects in Kenya secondary schools* [Les sujets pratiques dans les écoles secondaires du Kenya]. Stockholm, Agence suédoise de coopération internationale au développement, 1988. (Education division documents, n° 39.)
- Republic of Kenya. *Report of the Kenya Education Commission* [Rapport de la Commission de l'éducation du Kenya]. Nairobi, Government Press, 1964.
- . *African socialism and its application to planning in Kenya* [Le socialisme africain et son application à la planification au Kenya]. Nairobi, Government Press, 1965.
- . *Report of the National Committee on educational objectives and policies* [Rapport du Comité national sur les objectifs et les politiques de l'éducation]. Nairobi, Government Press, 1976.
- . *Development plans : 1964-1970 ; 1970-1974 ; 1974-1978 ; 1993-1996*.
- . *Report of the Presidential Working Party : second university in Kenya* [Rapport du Parti du travail présidentiel : la deuxième université du Kenya]. Nairobi, Government Press, 1981.
- . *Economic management for renewed growth* [Gestion économique pour une croissance renouvelée]. Nairobi, Government Press, 1986. (Sessional paper n° 1.)
- . *Development of education* [Développement de l'éducation]. Nairobi, Government Press, 1988. (Country report, 1988.)
- . *Report of the Presidential Working Party on education and manpower training for the next decade and beyond* [Rapport du Parti du travail présidentiel sur l'éducation et la formation

- de la main-d'œuvre pour la prochaine décennie et au-delà]. Nairobi, Government Press, mars 1988.
- . *Statistical abstracts*, 1992 [Résumé statistique, 1992], Nairobi, Government Press, 1992.
- . *Small enterprise and Jua Kali development in Kenya* [La petite entreprise et le développement des Jua Kali au Kenya], Nairobi Government Press, 1992. (Sessional paper n° 2 of 1992.)
- . *Economic Survey*, 1993 [Enquête économique, 1993]. Nairobi, Government Press, 1993.
- Sifuna, D. *Development of education in Africa ; the Kenyan experience* [Le développement de l'éducation en Afrique : l'expérience kényenne]. Nairobi, Initiatives Publishers, 1990.
- . « La recherche sur l'inégalité en matière d'éducation au Kenya ». *Perspectives* (Paris), vol. XXI, n° 2, UNESCO, 1991.
- UNICEF. *Enfance, jeunesse, femmes et plan de développement*. Conférence de Lomé, 1972.
- Walsh, M. *Education, training and the informal sector in Kenya* [L'éducation, la formation et le secteur informel du Kenya]. Genève, BIT, janvier 1992. (Discussion paper n° 33.)

Ouvrages complémentaires

- Deble, I. « Prospective éducative en Afrique subsaharienne ». Dans : *L'avenir du Tiers-Monde, l'Afrique*, 1990. (Cahier du GEMDEV, n° 17.)
- Ergas, Z. « Systèmes éducatifs et dynamiques du développement en Afrique ; analyse comparée : Kenya versus Tanzanie ». *Revue Tiers-Monde* (Paris), n° 112, IEDES, 1987.
- Ng'ethe, N. ; Ndua G. *Jua Kali : education, training and welfare* [Jua Kali : éducation, formation et bien-être]. Nairobi, Institute for Development Studies, University of Nairobi, 1992. (Occasional paper n° 55.)
- Obura, A. O. *Education as support or hindrance of small and intermediate size enterprise in Kenya* [L'éducation comme aide ou comme gêne aux petites et moyennes entreprises au Kenya]. Nairobi, University of Nairobi, 1993.
- Otiende, J. E. ; Wamahiu. S. P. ; Karugu. A. M. *Education and development in Kenya ; a historical perspective* [Éducation et développement au Kenya : perspective historique]. Nairobi, Oxford University Press, 1992.
- Stabler, E. « Kenya and Tanzania : strategies and realities in education and development » [Le Kenya et la Tanzanie : stratégies et réalités en matière d'éducation et de développement]. *Journal of the Royal African Society* (Londres), vol. 78, n° 310, 1979.

Pour vous abonner à PERSPECTIVES

Pour vous abonner à l'édition anglaise, espagnole ou française de *Perspectives*, il vous suffit de remplir le bon de commande ci-dessous et de l'envoyer par la poste, accompagné d'un chèque ou d'un mandat dans votre monnaie nationale, à l'agent de vente pour votre pays dont l'adresse figure sur la liste établie en fin de numéro. Les prix sont exprimés ci-dessous en francs français (FF). Pour connaître le tarif d'abonnement dans votre monnaie locale, consultez l'agent de vente.

Vous pouvez également envoyer le bon de commande à Jean De Lannoy, Service des ventes, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique, en y joignant la somme correspondante sous forme : a) d'un chèque libellé en francs français à l'ordre de l'UNESCO ; b) d'un mandat-poste international en francs français à l'ordre de « UNESCO, Service des abonnements » ; ou c) de bons internationaux de livres UNESCO.

À l'agent de vente pour mon pays ; ou à Jean De Lannoy, Service des ventes, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique. Tél. : 32 2 538.43.08 ; Fax : 32 2 538.08.41 ; Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be.

Je désire souscrire un abonnement à *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée de l'UNESCO.

Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :

- ☐ Édition anglaise
- ☐ Édition espagnole
- ☐ Édition française

Tarifs annuels d'abonnement (prière de cocher la case appropriée) :

- ☐ Institutions de pays développés, 150 FF
- ☐ Institutions bénéficiant de rabais (agents, bibliothèques, ONU, etc.), 112,50 FF
- ☐ Particuliers de pays développés, 112,50 FF
- ☐ Institutions de pays en développement, 90 FF
- ☐ Particuliers de pays en développement, 90 FF

Ci-inclus, la somme de

Nom :

Adresse :

(Prière d'écrire à la machine ou en majuscule d'imprimerie)

Signature : Date :

On peut s'informer des sommaires les plus récents de *Perspectives* sur Internet :
<http://www.unicc.org/IBE>

Revue trimestrielle d'éducation comparée **P E R S P E C T I V E S**

publiée par le Bureau international d'éducation, Case postale 199, CH-1211 Genève 20
La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur Internet : <http://www.unicc.org/ibe>

« Dossiers » à paraître dans Perspectives en 1997 — Volume XXVII

- N° 1, mars 1997 : *Mondialisation économique et politiques de l'éducation*
- N° 2, juin 1997 : *Nouvelles technologies de l'éducation — I*
- N° 3, septembre 1997 : *Nouvelles technologies de l'éducation — II*
- N° 4, décembre 1997 : *Réforme de l'éducation : le point de vue des décideurs*

Tarifs annuels d'abonnements :

- Institutions : 150 francs français ;
- Agents, bibliothèques, ONU, etc. : 112,50 francs français ;
- Particuliers : 112,50 francs français ;
- Institutions des pays en développement : 90 francs français ;
- Particuliers des pays en développement : 90 francs français ;
- Le numéro séparé : 48 francs français.

Toute correspondance concernant les versions anglaise, espagnole et française de *Perspectives* doit être adressée à : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1190 Bruxelles, Belgique.

Tél. : 32 2 538.43.08 ; Fax 32 2 538.08.41 ; Courrier électronique : jean.de.lannoy@infoboard.be

Perspectives paraît également en arabe, chinois et en russe. Adressez vos demandes au BIE.

Agents de vente des publications de l'UNESCO

AFRIQUE DU SUD : Van Schaik Bookstore (Pty) Ltd, P.O. Box 2355, BELLVILLE 7530.

ALBANIE : « Ndermarria e perhapjes se librit », TIRANA.

ALGÉRIE : Entreprise nationale du livre (ENAL), 3, boulevard Zirout Youcef, ALGER.

ALLEMAGNE : UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, D-53115 BONN 1, tél. : (0228) 21 29 40, fax : (0228) 21 74 92 ; S. Karger GmbH, Abt. Buchlandlung, Lörracher Strasse 16 A, D-W 7800 FREIBURG, tél. : (0761) 45 20 70, fax : (0761) 452 07 14 ; LKG mbH, Abt. Internationaler Fachbuchersand, Prager Strasse 16, D-O 7010 Leipzig. *Pour les cartes scientifiques* : Internationales Landkartenhaus GeoCenter, Schockenriedstr. 44, Postfach 800830, D-70565 STUTTGART, tél. : (0711) 788 93 40, fax : (0711) 788 93 54. *Pour « Le Courrier de l'UNESCO »* : Deutscher UNESCO-Vertrieb, Basaltstrasse 57, D-W 5300 BONN 3.

ANGOLA : Distribuidora Livros e Publicações, Caixa postal 2848, LUANDA.

ANTIGUA-ET-BARBUDA : National Commission of Antigua and Barbuda, c/o Ministry of Education, Church Street, ST JOHNS, Antigua.

ANTILLES NÉERLANDAISES : Van Dorp-Eddine N.V., P.O. Box 3001, Willemstad, CURAÇAO.

ARGENTINE : Librería « El Correo de la UNESCO », EDILYR S.R.L., Tucumán 1685, 1050 BUENOS AIRES, tél. : 40 05 12, 40 85 94, fax : (541)956 1985.

AUSTRALIE : Educational Supplies Pty Ltd, P.O. Box 33, BROOKVALE 2100, N.S.W., fax : (612) 905 52 09 ; Hunter Publications, 58A Gipps Street, COLLINGWOOD, Victoria 3066, tél. : (3) 417 53 61, fax : (613) 419 71 54 ; Gray International Booksellers, 3/12 Sir Thomas Mitchell Road, BONDI BEACH, New South Wales 2026, tél./fax : (61-2) 30 41 16. *Cartes et atlas scientifiques seulement* : Australian Mineral Foundation Inc., 63 Conyngham Street, GLENSIDE, South Australia 5065, tél. : (618) 379 04 44, fax : (618) 379 46 34.

AUTRICHE : Gerold & Co., Graben 31, A-1011 VIENNE, tél. : 55 35 01 40, fax : 512 47 31 29.

BAHREÏN : United Schools International, P.O. Box 726, BAHRAIN, tél. : (973) 23 25 76, fax : (973) 27 22 52.

BANGLADESH : Karim International, G.P.O. Box 2141, 64/1 Monipuri Para, Tejgaon, Farmgate, DHAKA 1215, tél. : 32 97 05, fax : (880-2) 81 61 69.

BARBADE : University of the West Indies Bookshop, Cave Hill Campus, P.O. Box 64, BRIDGETOWN, tél. : 424 54 76, fax : (809) 425 13 27.

BELGIQUE : Jean De Lannoy, Avenue du Roi 202, 1060 BRUXELLES, tél. : 538 51 69, 538 43 08, fax : 538 08 41.

BÉNIN : Librairie Notre-Dame, B.P. 307, COTONOU.

BOLIVIE : Los Amigos del Libro, Mercado 1315, Casilla postal 4415, LA PAZ, y Avenida de las Heroínas E-3011, Casilla postal 450, COCHABAMBA, tél. : 285 17 79, fax : (5912) 285 25 86, (59142) 616 14 08.

BOTSWANA : Botswana Book Centre, P.O. Box 91, GABORONE.

BRÉSIL : Fundação Getúlio Vargas, Editora, Diviso de Vendas, Caixa postal 9.052-ZC-02, Praia de Botafogo 188, 22253-900 RIO DE JANEIRO (RJ), tél. : (21) 551 52 45, fax : (5521) 551 78 01 ; Livraria Nobel, S.A., Divisao Biblioteca, R. Maria Antonia, 108, 01222-010 SÃO PAULO (SP), tél. : 257 21 44/876 28 22, fax : (55-11) 257 21 44/876 69 88.

BULGARIE : Hemus, Kantora Literatura, Boulevard Rousky 6, SOFIJA.

BURKINA FASO : SOCIFA, 01 B.P. 1177, OUAGADOUGOU.

CAMEROUN : Commission nationale de la République du Cameroun pour l'UNESCO, B.P. 1600, YAOUNDÉ ; Librairie des Éditions Clé, B.P. 1501, YAOUNDÉ.

CANADA : Édition Renouf Ltée, 1294, rue Algoma, OTTAWA, Ont. K1B 3W8, tél. : (613) 741-4333, fax : (613) 741-5439. *Librairies* : 71 1/2 Sparks Street, OTTAWA, et 12 Adelaide Street West, TORONTO, Bureau de ventes : C.P. 291 MONTRÉAL, P.Q. H9H 4K0, tél./fax : (514) 624-5314.

CAP-VERT : Instituto Caboverdiano do Livro, Caixa postal 158, PRAIA.

CHILI : Editorial Universitaria S.A., Departamento de Importaciones, María Luisa Santander 0447, Casilla postal 10220, SANTIAGO, fax : (562) 209 94 55, 204 90 58.

CHINE : China National Publications Import and Export Corporation, 16 Gongti E. Road, Chaoyang District, P.O. Box 88, BEIJING, 100704, tél. : (01) 506 6688, fax : (861) 506 3101.

CHYPRE : « MAM », Archbishop Makarios 3rd Avenue, P.O. Box 1722, NICOSIA.

COLOMBIE : ICYT - Información Científica y Técnica, Ave. 15 n.º 104-30, Oficina 605, Apartado aéreo 47813, BOGOTÁ, tél. : 226 94

80, fax: (571) 226 92 93; **Infoenlace Ltda.**, Carrera 6, n.º 51-21, Apartado 34270, BOGOTÁ, D.C., tél.: (57-1) 285 27 98, fax: (57-1) 310 75 85

COMORES: Librairie Masiwa, 4, rue Ahmed-Djoumou, B.P. 124, MORONI.

CONGO: Commission nationale congolaise pour l'UNESCO, B.P. 493, BRAZZAVILLE; Librairie Raoul, B.P. 160, BRAZZAVILLE.

CORÉE, RÉPUBLIQUE DE: Korean National Commission for UNESCO, P.O. Box Central 64, SÉOUL, tél.: 776 39 50/47 54, fax: (822) 568 74 54; librairie: Sung Won Building, 10th Floor, 141, SamSung-Dong, KangNam-Ku, 135-090 SÉOUL.

COSTA RICA: Distribuciones dei LTDA., Apartado postal, 447-2070 Sabanilla, SAN JOSÉ, tél.: 25 37 13, fax: (50-6) 253 15 41.

CÔTE D'IVOIRE: Librairie des Éditions UNESCO, Commission nationale ivoirienne pour l'UNESCO, 01 B.P. V 297, ABIDJAN 01; Centre d'édition et de diffusion africaines (CEDA), B.P. 541, ABIDJAN 04 Plateau; Presses universitaires et scolaires d'Afrique (PUSAF), 1, rue du Docteur Marchand, ABIDJAN Plateau 08 (adresse postale: B.P. 177 Abidjan 08), tél.: (255) 41 12 71, fax (att. Cissé Daniel Amara): (255) 44 98 58.

CROATIE: Mladost, Ilica 30/11, ZAGREB.

CUBA: Ediciones Cubanas, O'Reilly n.º 407, LA HABANA.

DANEMARK: Munksgaard Book and Subscription Service, P.O. Box 2148, DK-1016, KØBENHAVN K, tél.: 33 12 85 70, fax: 33 12 93 87.

ÉGYPTE: UNESCO Publications Centre, 1 Talaat Harb Street, CAIRO, fax: (202) 392 25 66; Al-Ahram Distribution Agency, Marketing Dept., Al-Ahram New Building, Galaa Street, CAIRO, tél.: 578 60 69, fax: (20-2) 578 60 23, 578 68 33, et Al-Ahram Bookshops: Opera Square, LE CAIRE, Al-Bustan Center, Bab El-Look, LE CAIRE.

EL SALVADOR: Clásicos Roxsil, 4a. Av. Sur 2-3, SANTA TECLA, tél.: (50-3) 28 12 12, 28 18 32, fax: (50-3) 228 12 12.

ÉMIRATS ARABES UNIS: Al Mutanabbi Bookshop, P.O. Box 71946, ABU DHABI, tél.: 32 59 20, 34 03 19, fax: (9712) 31 77 06; Al Batra Bookshop, P.O. Box 21235, SHARJAH, tél.: (971-6) 54 72 25.

ÉQUATEUR: Librería FLASCO - Sede Ecuador, av. Patria y Ulpiano Páez (esquina), QUITO, tél.: 542 714/231 806, fax: (593-2) 566 139.

ESPAGNE: Mundi-Prensa Libros S.A., Apartado 1223, Castelló 37, 28001 MADRID, tél.: (91) 431 33 99, fax: (341) 575 39 98, Ediciones Liber, Apartado 17, Magdalena 8, ONDÁRROA (Vizcaya), tél.: (34-4) 683 06 94; Librería de la Generalitat de Catalunya, Palau Moja, Rambla de los Estudios 118, 08002 BARCELONA, tél.: (93) 412 10 14, fax: (343) 412

18 54; Librería de la Generalitat de Catalunya, Gran Via de Jaume I, 38, 17001 GIRONA; Librería de la Generalitat de Catalunya, Rambla d'Arago, 43, 25003 LERIDA, tél.: (34-73) 28 19 30, fax: (34-73) 26 10 55; Librería Internacional AEDOS: Consejo de Ciento 391, 08009 BARCELONA, tél.: (93) 488 34 92; Amigos de la UNESCO — Pais Vasco, Alda. Urquijo, 62, 2.º izd., 48011 BILBAO, tél.: (344) 427 51 59/69, fax: (344) 427 51 49.

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE: UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, LANHAM, MD 20706-4391, tél. toll-free: 1-800-274-4888, fax: (301) 459-0056; Librairie des Nations Unies, NEW YORK, NY 10017, tél.: (212) 963 76 80, fax: (212) 963 49 70.

ÉTHIOPIE: Ethiopian National Agency for UNESCO, P.O. Box 2996, ADDIS ABABA.

FINLANDE: Akateeminen Kirjakauppa, Keskuskatu 1, SF-00101 HELSINKI 10, tél.: (358) 01 21 41, fax: (358) 01 21 44 41; Suomalainen Kirjakauppa Oy, Koivuvaarankuja 2, SF-01640 VANTAA 64, tél.: (358) 08 52 751, fax: (358) 085-27888.

FRANCE: Grandes librairies universitaires et Librairie de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, tél.: 01 45 68 22 22. *Commandes par correspondance*: Éditions UNESCO, Division de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, téléfax: 01 42 73 30 07, télex: 204461 Paris. *Pour les périodiques*: Service des abonnements, UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, tél.: 01 45 68 45 64/65/66, téléfax: 01 42 73 30 07, télex: 204461 Paris. *Pour les cartes scientifiques*: CCGM, 77, rue Claude Bernard, 75005 PARIS, tél.: (33) 01 47 07 22 84, fax: (33) 01 43 36 76 55.

GHANA: Presbyterian Bookshop Depot Ltd, P.O. Box 195, ACCRA; Ghana Book Suppliers Ltd, P.O. Box 7869, ACCRA; The University Bookshop of Ghana, ACCRA; The University Bookshop of Cape Coast; The University Bookshop of Legon, P.O. Box 1, LEGON.

GRÈCE: Eleftheroudakis, Nikkis Street 4, ATHÈNES, tél.: (01) 3222-255, fax: (01) 323 98 21; Librairie H. Kauffmann, 28, rue du Stade, ATHÈNES, tél.: (03) 322 21 60, (03) 325 53 21, (03) 323 25 45; Commission nationale hellénique pour l'UNESCO, 3 rue Akadimias, ATHÈNES; John Mihalopoulos & Son S.A., 75 Hermou Street, P.O. Box 73, THESSALONIQUE, tél.: (031) 27 96 95 et (031) 26 37 86, fax: (031) 26 85 62.

GUATEMALA: Comisión Guatemalteca de Cooperación con la UNESCO, 3.a avenida 10-29, zona 1, Apartado postal 2630, GUATEMALA.

GUINÉE: Commission nationale guinéenne pour l'UNESCO, B.P. 964, CONAKRY.

GUINÉE-BISSAU: Instituto Nacional do Livro e do Disco, Conselho Nacional da Cultura, Avenida Domingos Ramos n.º 10-A, B.P. 104, BISSAU.

HAÏTI : Librairie La Pléiade, 83, rue des Miracles, B.P. 116, PORT-AU-PRINCE.

HONDURAS : Librería Navarro, 2.a avenida n.º 201, Comayagüela, TEGUCIGALPA; Librería Guaymurás, Avenida Cervantes, TEGUCIGALPA, tél. : 22 41 40, fax : (504) 38 45 78.

HONG KONG : Swindon Book Co., 13-15 Lock Road, KOWLOON, tél. : 366 80 01, 367 87 89, fax : (852) 739 49 75.

HONGRIE : Librorade KFT, Pesti UT. 237, BUDAPEST.

INDE : UNESCO Regional Office, 8, Poorvi Marg, Vasant Vihar, NEW DELHI 110057, tél. : (91-11) 6773 10, 6763 08, fax : (91-11) 68733 51; Oxford Book & Stationery Co., Scindia House, NEW DELHI 110001, tél. : (91-11) 331 58 96, 331 53 08, fax : (91-11) 332 26 39; UBS Publishers Distributors Ltd, 5 Ansari Road, P.O. Box 7015, NEW DELHI 110002, fax : (91-11) 327 65 93; The Bookpoint (India) Limited, 3-6-272, Himayatnagar, HYDERABAD 500 029, AP, tél. : 23 21 38, fax : (91-40) 2403 93, et The Bookpoint (India) Limited, Kamani Marg, Ballard Estate, BOMBAY 400038, Maharashtra, tél. : 261 19 72.

INDONÉSIE : PT Bhratara Niaga Media, Jalan. Oto Iskandardinata III/29, JAKARTA 13340, tél./fax : (6221) 81 91 858; Indira P.T., P.O. Box 181, Jl. Dr Sam Ratulangi 37, JAKARTA PUSAT, tél./fax : (6221) 629 77 42.

IRAN, RÉPUBLIQUE ISLAMIQUE D' : Iranian National Commission for UNESCO, Shahid Eslamieh Bldg, 1188 Enghelab Avenue, P.O. Box 11365-4498, TÉHÉRAN 13158, tél. : (9821) 640 83 55, fax : (9821) 646 83 67.

IRLANDE : TDC Publishers, 28 Hardwicke Street, DUBLIN 1, tél. : 74 48 35, 72 62 21, fax : 74 84 16; Educational Company of Ireland Ltd, P.O. Box 43A, Walkinstown, DUBLIN 12.

ISLANDE : Bokabud, Mals & Menningar, Laugavegi 18, 101 REYKJAVÍK, tél. : (354-1) 242 42, fax : (354-1) 62 35 23.

ISRAËL : Steimatzky Ltd, 11 Hakishon Street, P.O. Box 1444, BNEI BRAK 51114, tél. : (9723) 579 45 79, fax : (9723) 579 45 67; R.O.Y. International, 31 Habarzel Street, 3rd floor, Ramat Hayal, TEL AVIV 69710 (adresse postale : P.O. Box 13056, TEL AVIV 61130), tél. : (9723) 49 78 02, fax : (9723) 49 78 12; TERRITOIRES ET PAYS VOISINS : INDEX Information Services, P.O.B. 19502, JÉRUSALEM, tél. : (972-2) 27 12 19, fax : (972-2) 27 16 34.

ITALIE : LICOSA (Libreria Commissionaria Sansoni S.p.A.), via Duca di Calabria, 1/1, 50125 FLORENCE, tél. : (055) 64 54 15, fax : (055) 64 12 57; via Bartolini 29, 20155 MILAN; FAO Bookshop, via delle Terme di Caracalla, 00100 ROME, tél. : 57 97 46 08, fax : 578 26 10; ILO Bookshop, Corso Unità d'Italia 125, 10127 TURIN, tél. : (011) 69 361, fax : (011) 63 88 42.

JAMAÏQUE : University of the West Indies Bookshop, Mona, KINGSTON 7, tél. : (809) 927

16 60-9, ext. 2269 et 2325, fax : (809) 997 40 32.

JAPON : Eastern Book Service Inc., 3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku, TOKYO 113, tél. : (03) 3818-0861, fax : (03) 3818-0864.

JORDANIE : Jordan Distribution Agency, P.O. Box 375, AMMAN, tél. : 63 01 91, fax : (9626) 63 51 52; Jordan Book Centre Co. Ltd, P.O. Box 301, Al-Jubeiha, AMMAN, tél. : 67 68 82, 60 68 82, fax : (9626) 60 20 16.

KENYA : Africa Book Services Ltd, Quran House, Mfangano Street, P.O. Box 45245, NAIROBI; Inter-Africa Book Distributors Ltd, Kencom House, 1st Floor, Moi Avenue, P.O. Box 73580, NAIROBI.

KOWEÏT : The Kuwait Bookshop Co. Ltd, Al Muthanna Complex, Fahed El-Salem Street, P.O. Box 2942, Safat 13030, KUWEÏT, tél. : (965) 242 42 66, 242 46 87, fax : (965) 242 05 58.

LESOTHO : Mazenod Book Centre, P.O. Box 39, Mazenod 160.

LIBAN : Librairies Antoine A. Naufal et Frères, B.P. 656, BEYROUTH.

LIBÉRIA : National Bookstore, Mechlin and Carey Streets, P.O. Box 590, MONROVIA; Cole & Yancy Bookshops Ltd, P.O. Box 286, MONROVIA.

LUXEMBOURG : Librairies Paul Bruck, 22, Grand-Rue, LUXEMBOURG. *Périodiques* : Messageries Paul Kraus, B.P. 1022, LUXEMBOURG.

MADAGASCAR : Commission nationale de la République démocratique de Madagascar pour l'UNESCO, B.P.331, ANTANANARIVO.

MALAISIE : University of Malaya Co-operative Bookshop, P.O. Box 1127, Jalan Pantai Bahru, 59700 KUALA LUMPUR, fax : (603) 755 44 24; Mawaddah Enterprise Sdr. Brd., 75, Jalan Kapitan Tam Yeong, SEREMBAN 7000, N. Sembilan, tél. : (606) 71 10 62, fax : (606) 73 30 62.

MALAWI : Malawi Book Service, Head Office, P.O. Box 30044, Chichiri, BLANTYRE 3.

MALDIVES : Asrafee Bookshop, 1/49 Orchid Magu, MALÉ.

MALI : Librairie Nouvelle S.A., avenue Mobido Keita, B.P. 28, BAMAKO.

MALTE : L. Sapienza & Sons Ltd, 26 Republic Street, VALLETTA.

MAROC : Libairie «Aux Belles Images», 281, avenue Mohammed-V, RABAT; SOCHEPRESS, angle rues de Dinant et Saint-Saëns, B.P. 13683, CASABLANCA 05, fax : (212) 224 95 57.

MAURICE : Nalanda Co. Ltd, 30 Bourbon Street, PORT-LOUIS.

MAURITANIE : Société nouvelle de diffusion (SONODI), B.P. 55, NOUAKCHOTT.

MEXIQUE : Correo de la UNESCO S.A., Guanajuato n.º 72, Colonia Roma, C.P. 06700, Deleg. Cuauhtémoc, MÉXICO D.F., tél. : 574 75 79, fax : (525) 264 09 19; Librería Secur, Av.

Carlos Pellicer Cámara s/n, Zona CICOM,
86090 Villahermosa, TABASCO, tél. : (5293) 12 39
66, fax : (5293) 12 74 80/13 47 65.

MONACO : *Périodiques* : Commission
nationale pour l'UNESCO, Compte périodiques,
4, rue des Iris, MC-98000 MONTE CARLO.

MOZAMBIQUE : Instituto Nacional do Livro e
do Disco (INLD), Av. 24 de Julho, n.º 1927, r/c,
et n.º 1921, 1.º andar, MAPUTO.

MYANMAR : Trade Corporation No. (9),
550-552 Merchant Street, RANGOON.

NÉPAL : Sajha Prakashan, Pulchowk,
KATHMANDU.

NICARAGUA : Casa del Libro, Librería
Universitaria — UCA, Apartado 69, MANAGUA,
tél./fax : (505-2) 78 53 75.

NIGER : M. Issoufou Daouda, Établissements
Daouda, B.P. 11380 NIAMEY.

NIGÉRIA : UNESCO Sub-Regional Office, 9
Bankole Oki Road, Off. Mobolaji Johnson
Avenue, Ikoyi, P.O. Box 2823, LAGOS, tél. : 68
30 87, 68 40 37, fax : (234-1) 269 37 58;
Obafemi Awolowo University, Ile Ife; The
University Bookshop of Ibadan, P.O. Box 286,
IBADAN; The University Bookshop of Nsukka;
The University Bookshop of Lagos; The
Ahmadu Bello University Bookshop of Zaria.

NORVÈGE : Akademika A/S,
Universitetsbokhandel, P.O. Box 84, Blindern
0314, OSLO 3, tél. : 22 85 30 00, fax : 22 85 30
53; Narvesen Info Center, P.O. Box 6125,
Ersterstad, 06002 OSLO, tél. : 225 73 300, fax :
226 81 901.

NOUVELLE-ZÉLANDE : GP Legislation
Services, 10 Mulgrove Street, P.O. Box 12418,
Thorndon, WELLINGTON, tél. : 496 56 55, fax :
(644) 496 56 98. *Librairies* : Housing
Corporation Bldg, 25 Rutland Street, P.O. Box
5513 Wellesley Street, AUCKLAND, tél. : (09) 309
53 61, fax : (649) 307 21 37; 147 Hereford Street,
Private Bag, CHRISTCHURCH, tél. : (03) 79 71 42,
fax : (643) 77 25 29; Cargill House, 123 Princes
Street, P.O. Box 1104, DUNEDIN, tél. : (03) 477
82 94, fax : (643) 477 78 69; 33 King Street, P.O.
Box 857, HAMILTON, tél. : (07) 846 06 06, fax :
(647) 846 65 66; 38-42 Broadway Ave., P.O. Box
138, PALMERSTON NORTH.

OUGANDA : Uganda Bookshop, P.O. Box
7145, KAMPALA.

PAKISTAN : Mirza Book Agency, 65 Shahrar
Quaid-E-Azam, P.O. Box 729, LAHORE 54000,
tél. : 66839, telex : 4886 ubplk; UNESCO
Publications Centre, Regional Office for Book
Development in Asia and the Pacific, P.O. Box
2034A, ISLAMABAD, tél. : 82 20 71/9, fax : (9251)
21 39 59, 82 27 96.

PAYS-BAS : Roodvelt Import b.v.,
Brouwersgracht 288, 1013 HG AMSTERDAM,
tél. : (020) 622 80 35, fax : (020) 625 54 93; INOR
Publikaties, M. A. de Ruyterstraat 20 a, Postbus
202, 7480 AE HAAKSBERGEN, tél. : (315) 42 74 00
04, fax : (315) 42 72 92 96.

Périodiques : Faxon-Europe, Postbus 197, 1000
AD AMSTERDAM; Kooyker Booksellers, P.O. Box
24, 2300 AA LEIDEN, tél. : (071) 16 05 60, fax :
(071) 14 44 39.

PHILIPPINES : International Book Center
(Philippines), Suite 1703, Cityland 10,
Condominium Tower 1, Ayala Ave., corner H.V.
Dela Costa Ext., Makati, METRO MANILA, tél. :
817 96 76, fax : (632) 817 17 41.

POLOGNE : ORPAN-Import, Palac Kultury,
00-901 VARSOVIE ; Ars Polona-Ruch,
Krakowskie Przedmiescie 7, 00-068 VARSOVIE.

PORTUGAL : Dias & Andrade Ltda, Livraria
Portugal, rua do Carmo 70-74, 1200 LISBONNE,
tél. : 347 49 82/5, fax : (351) 347 02 64 (*adresse
postale* : Apartado 2681, 1117 LISBONNE Codex).

QATAR : UNESCO Regional Office in the Arab
States of the Gulf, P.O. Box 3945, DOHA, tél. : 86
77 07/08, fax : (974) 86 76 44.

RÉPUBLIQUE ARABE SYRIENNE : Librairie
Sayegh, Immeuble Diab, rue du Parlement, B.P.
704, DAMAS.

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE : SNTL, Spalena 51,
113-02 PRAHA 1; Artia Pegas Press Ltd, Palac
Metro, Narodni trida 25, 110-00 PRAGUE 1;
INTES-PRAHA, Slavy Hornika 1021, 15006
PRAGUE 5, tél. : (422) 522 449, fax : (422) 522
449, 522 443.

RÉPUBLIQUE-UNIE DE TANZANIE : Dar es
Salaam Bookshop, P.O. Box 9030, DAR ES
SALAAM.

ROUMANIE : ARTEMIX-Export-Import, Piata
Scientiei, n.º 1, P.O. Box 33-16, 70005
BUCAREST.

ROYAUME-UNI : HMSO Publications Centre,
P.O. Box 276, LONDRES SW8 5DT, fax : 0171-
873 2000; *commandes par téléphone* : 0171-
873 9090; *informations* : 0171-873 0011.
Librairies HMSO : 49 High Holborn, LONDRES
WC1V 6HB, tél. : 0171-873 0011 (*vente sur
place seulement*); 71 Lothian Road, ÉDIMBOURG
EH3 9AZ, tél. : 0131-228 4181; 16 Arthur
Street, BELFAST BT1 4GD, tél. : 0123-223 8451;
9-21 Princess Street, Albert Square, MANCHESTER
M60 8AS, tél. : 0161-834 7201; 258 Broad
Street, BIRMINGHAM B1 2HE, tél. : 0121-643
3740; Southey House, Wine Street, BRISTOL BS1
2BQ, tél. : 0117-926 4306. *Cartes scientifiques* :
McCarta Ltd, 15 Highbury Place, LONDRES N5
1QP; GeoPubs (Geoscience Publications
Services), 43 Lammam Way, AMPHILL, MK45
2TR, tél. : 01525-40 58 14, fax : 01525-40 53 76.

RUSSIE, FÉDÉRATION DE : Mezhdunarodnaja
Kniga, Ul. Dimitrova 39, MOSCOU 113095.

SAINT-VINCENT-ET-GRENADINES : Young
Workers' Creative Organization, Blue Caribbean
Building, 2nd Floor, Room 12, KINGSTOWN.

SÉNÉGAL : UNESCO, Bureau régional pour
l'Afrique (BREDA), 12, avenue Roume, B.P.
3311, DAKAR, tél. : 22 50 82 et 22 46 14, fax : 23
83 93 ; Librairie Clairafrique, B.P. 2005, DAKAR.

SEYCHELLES : National Bookshop, P.O. Box 48, MAHE.

SINGAPOUR : Chopmen Publishers, 865 Mountbatten Road, No. 05-28/29, Katong Shopping Centre, SINGAPOUR 1543, fax : (65) 344 01 80; **Select Books Pte Ltd**, 19 Tanglin Road No. 3-15, Tanglin Shopping Centre, SINGAPOUR 1024, tél. : 732 15 15, fax : (65) 736 08 55.

SLOVAQUIE : Alfa Verlag, Hurbanovo nam. 6, 893-31 BRATISLAVA.

SLOVÉNIE : Cancarjeva Založba, Kopitarjeva 2, P.O. Box 201-IV, 61001 LJUBLJANA.

SOMALIE : Modern Book Shop and General, P.O. Box 951, MOGADISCIO.

SRI LANKA : Lake House Bookshop, 100 Sir Chittampalam Gardiner Mawata, P.O. Box 244, COLOMBO 2, fax : (94-1) 43 21 04.

SUÈDE : Fritzes Information Center and Bookshop, Regeringsgatan 12, STOCKHOLM (*adresse postale* : Fritzes Customer Service, S-106 47 STOCKHOLM), tél. : (468) 690 90 90, fax : (468) 20 50 21. *Périodiques* : **Wennergren-Williams Informations Service**, Box 1305, S-171 25 SOLNA, tél. : 468-705 97 50, fax : 468-27 00 71; **Tidskriftscentralen**, Subscription Services, Norrtullsgatan 15, S-102 32 STOCKHOLM, tél. : 468-31 20 90, fax : 468-30 13 35.

SUISSE : ADECO, Case postale 465, CH-1211 GENÈVE 19, tél. : (021) 943 26 73, fax : (021) 943 36 05; **Europa Verlag**, Rämistrasse 5, CH-8024 ZÜRICH, tél. : 261 16 29; **Librairie des Nations Unies** (*vente sur place seulement*) : Palais des Nations, CH-1211 GENÈVE 10, tél. : 740 09 21, fax : 917 00 27. *Périodiques* : **Naville S.A.**, 7, rue Lévrier, CH-1201 GENÈVE.

SURINAME : Suriname National Commission for UNESCO, P.O. Box 3017, PARAMARIBO, tél. : (597) 618 65, 46 18 71, fax : (597) 49 50 83 (attn. UNESCO Nat. Com.).

THAÏLANDE : UNESCO Principal Regional Office in Asia and the Pacific (PROAP), Prakanong Post Office, Box 967, BANGKOK 10110, tél. : 391 08 80, fax : (662) 391 08 66; **Suksapan Panit**, Mansion 9, Rajdamnern Avenue, BANGKOK 14, tél. : 281 65 53, 282 78 22, fax : (662) 281 49 47; **Nibondh & Co. Ltd**, 40-42 Charoen Krung Road, Siyaeg Phaya Sri, P.O. Box 402, BANGKOK G.P.O., tél. : 221 26 11, fax : 224 68 89; **Suksit Siam Company**, 113-115 Fuang Nakhon Road, opp. Wat Rajbopith, BANGKOK 10200, fax : (662) 222 51 88.

TOGO : Les Nouvelles Éditions Africaines (NEA), 239, boulevard du 13 Janvier, B.P. 4862, LOMÉ.

TRINITÉ ET TOBAGO : Trinidad and Tobago National Commission for UNESCO, Ministry of Education, 8 Elizabeth Street, St Clair, PORT OF SPAIN, tél./fax : (1809) 622 09 39.

TUNISIE : Dar el Maaref, Route de Tunis km 131, B.P. 215, SOUSSE RC 5922, tél. : (216) 35 62 35, fax : (216) 35 65 30.

TURQUIE : Haset Kitapevi A.S., Istiklâl Caddesi No. 469, Posta Kutusu 219, Beyoglu, ISTANBUL.

URUGUAY : Ediciones Trecho S.A., Av. Italia 2937, MONTEVIDEO, et Maldonado 1090, MONTEVIDEO, tél. : (598-2) 98 38 08, fax : (598-2) 90 59 83. *Livres et cartes scientifiques seulement* : **Librería Técnica Uruguaya**, Colonia n.º 1543, piso 7, oficina 702, Casilla de Correos 1518, MONTEVIDEO.

VENEZUELA : Oficina de la UNESCO en Caracas, Av. Los Chorros Cruce c/ Acueducto, Edificio Asovincar, Altos de Sebucán, CARACAS, tél. : (582) 286 21 56, fax : (582) 286 03 26; **Librería del Este**, Av. Francisco de Miranda 52, Edificio Galipán, Apartado 60337, CARACAS 1060-A; **Editorial Ateneo de Caracas**, Apartado 662, CARACAS 10010; **Fundación Kuai-Mare del Libro Venezolano**, Calle Hípica con Avenida La Guairita, Edificio Kuai-Mare, Las Mercedes, CARACAS, tél. : (582) 92 05 46, 91 94 01, fax : (582) 92 65 34.

YOUgoslavie : Nolit, Terazije 13/VIII, 11000 BEOGRAD.

ZAÏRE : SOCEDI (Société d'études et d'édition), 3440, avenue du Ring - Joli Parc, B.P. 165 69, KINSHASA.

ZAMBIE : National Educational Distribution Co. of Zambia Ltd, P.O. Box 2664, LUSAKA.

ZIMBABWE : Textbook Sales (Pvt) Ltd, 67 Union Avenue, Harare; **Grassroots Books (Pvt) Ltd**, Box A267, HARARE.

Une liste complète des agents de vente dans tous les pays peut être obtenue en écrivant aux Éditions UNESCO, Service de la promotion et des ventes, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, FRANCE.

Bons de livres de l'UNESCO

Utiliser les bons de l'UNESCO pour acheter des ouvrages et des périodiques de caractère éducatif, scientifique ou culturel. Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser au Service des bons de l'UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France.

CORRESPONDANTS DE PERSPECTIVES

ALLEMAGNE

M. le Professeur Wolfgang Mitter
Deutsches Institut für internationale
pädagogische Forschung

ARGENTINE

M. Daniel Filmus
Faculté latino-américaine de sciences
sociales (FLACSO)

AUSTRALIE

M. le Professeur Phillip Hughes
Australian National University,
Canberra

AUSTRALIE

Dr Phillip Jones
Université de Sydney

BELGIQUE

M. le Professeur Gilbert De Landsheere
Université de Liège

BOLIVIE

M. Luis Enrique López
Programa de Formación en Educación
Intercultural Bilingüe para la Región
Andina, Cochabamba

BOTSWANA

Mme Lydia Nyati-Ramahobo
Université de Botswana

BRÉSIL

M. Walter E. García
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

BRÉSIL

M. Jorge Werthein
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein
Centro de Investigación y Desarrollo de la
Educación

CHINE

Dr Zhou Nanzhao
Institut national chinois de recherche
pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Pa.rra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas
Université de Costa Rica

ÉGYPTÉ

M. le Professeur Abdel-Fattah Galal
Centre national pour le développement et la
recherche pédagogique

ESPAGNE

M. Alejandro Tiana Ferrer
Faculté de l'éducation, Université de Madrid

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Wadi Haddad
Banque mondiale

ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

M. Fernando Reimers
Banque mondiale

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HONGRIE

Dr. Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche pédagogique

MALTE

Dr Ronald Sultana
Faculté de l'éducation, Université de Malte

MEXIQUE

Dr María de Ibarrola
Patronato del Sindicato Nacional de
Trabajadores de la Educación para
la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

MOZAMBIQUE

M. Luis Tiburcio
Bureau de l'UNESCO, Maputo

POLOGNE

Professeur Andrzej Janowski
Commission nationale polonaise pour
l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga
Secrétaire général de la Commission
nationale centrafricaine pour l'UNESCO

RÉPUBLIQUE DE CORÉE

Dr Kyung-Chul Huh
Korean Educational Development Institute
(KEDI)

ROUMANIE

Dr Cesar Birzea
Institut des sciences de l'éducation

ROYAUME-UNI

M. Raymond Ryba
Université de Manchester

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén
Université de Stockholm

SUISSE

M. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri
Secrétaire général de la Commission
nationale pour l'éducation

TRINITÉ ET TOBAGO

M. Lawrence Carrington
Université des Antilles anglophones

Éditorial

Juan Carlos Tedesco

POSITIONS/CONTROVERSES

L'éducation et le travail : dialogue entre deux mondes *Phillip Hughes*

DOSSIER : MONDIALISATION ÉCONOMIQUE ET POLITIQUES DE L'ÉDUCATION

Introduction au dossier

Michel Carton et Sobhi Tawil

PREMIÈRE PARTIE : VUE D'ENSEMBLE DES QUESTIONS

Les défis de la mondialisation

Christian Comeliau

La mondialisation de l'économie et ses implications
pour l'enseignement et la formation professionnelle

Wadi D. Haddad

La mondialisation et ses effets sur les systèmes
d'enseignement nationaux

Noel F. McGinn

Sociétés transnationales et mise en valeur
des ressources humaines

Padma Mallampally

SECONDE PARTIE : PERSPECTIVE RÉGIONALE

Mondialisation, développement endogène
et éducation en Afrique

Mamadou Ndoeye

Les effets de l'ajustement sur l'éducation :
l'expérience asiatique

Jandhyala B. G. Tilak

Amérique latine : la lutte entre les emprunts
et la création originale

Claudio de Moura Castro

Le dialogue interreligieux et interculturel dans l'espace
méditerranéen à l'heure de la mondialisation

Tarek Mitri

TENDANCES/CAS

La formation continue des enseignants en milieu scolaire
dans les pays en développement et dans les pays industrialisés :
étude comparée des politiques

Abraham Yogev

Qui choisit d'être instituteur aujourd'hui en Argentine ?

*Andrea Alliaud
et María Cristina Davini*

Les réformes éducatives au Kenya

Abdelbag Rharade

ISSN 0304-3045

Vol. XXVII, n° 1, mars 1997