

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT DOUZE

DOSSIER

ÉDUCATION, ET INÉGALITÉS

PAUVRETÉ

RÉDACTEUR INVITÉ :
FERNANDO REIMERS



BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXIX, n° 4, décembre 1999

P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

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 DOUZE

P E R S P E C T I V E S

revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXIX, n° 4, décembre 1999

POSITIONS/CONTROVERSES

La thématisation du développement :
texte et contexte

Louis Baeck 521

DOSSIER : ÉDUCATION, PAUVRETÉ ET INÉGALITÉS

Les chances des pauvres en matière d'éducation
à la fin du xx^e siècle

Fernando Reimers 545

Excellence, équité et diversité dans le domaine
de l'éducation

Charles V. Willie 559

Pauvreté et inégalité devant l'éducation
en Afrique subsaharienne

Claudia Buchmann 571

Éducation et pauvreté en Asie du Sud

Jandhyala B. G. Tilak 587

Les chances en éducation pour les familles
à faible revenu d'Amérique latine

Fernando Reimers 605

Éducation et pauvreté en Europe occidentale

*Joanna McPake
et Ghazala Bhatti* 625

La pauvreté et la scolarisation de base en Chine :
questions d'équité dans les années 90

Emily Hannum 635

Politique générale et équité : un tiers de siècle de réformes
de l'éducation aux États-Unis d'Amérique

Gary Orfield 657

TENDANCES/CAS

Une économie en transition :
incidences sur l'enseignement supérieur au Viet Nam

Jill Lammert 679

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Joseph Ki-Zerbo (1922-)

Amadé Badini 699

Index du volume XXIX

713

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 à :
Rédacteur en chef, *Perspectives*,
Bureau international d'éducation,
Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse.
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.ibe.unesco.org>

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 1999
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 1999

PERSPECTIVES

COMITÉ ÉDITORIAL

DIRECTEUR DU COMITÉ

Jacques Hallak

MEMBRES DU COMITÉ

Cesar Birzea

Norberto Bottani

Mark Bray

Lawrence D. Carrington

Elie Jouen

Kenneth King

P.T.M. Marope

Mamadou Ndoeye

Fernando Reimers

Bikas C. Sanyal

Juan Carlos Tedesco

Buddy J. Wentworth

Yassen N. Zassoursky

Muju Zhu

RÉDACTION

DIRECTEUR D'ÉDITION :

John Fox

RÉDACTRICE ADJOINTE :

Nadia Khromchenko

ASSISTANTE DE RÉDACTION :

Brigitte Deluermoz

RÉDACTION FRANÇAISE :

Bazilashe J. Balemire, Guy-Claude Balmir,
Françoise Bouillé

RÉDACTION ANGLAISE :

Mark Bloch, Graham Grayston, Kerstin Hoffman

RÉDACTION ESPAGNOLE :

José María Domínguez

POSITIONS/CONTROVERSES

LA THÉMATISATION

DU DÉVELOPPEMENT :

TEXTE ET CONTEXTE

Louis Baeck

Introduction

Depuis le récent regain d'intérêt pour l'histoire des théories économiques et sociales, rares sont ceux qui ont saisi la chance de situer dans leur contexte les études sur le développement entreprises depuis la guerre. Pourtant, le processus d'élaboration des théories du développement est une histoire fascinante qui mérite que l'on s'y intéresse davantage. Dans l'historiographie des théories du développement qui va suivre, nous nous attacherons surtout à la dialectique qui s'opère entre l'élaboration des thématiques du développement et le contexte géopolitique, et nous replacerons cette thématisation dans le contexte des grands courants idéologiques de l'époque et des modèles dominants ou incontournables en économie, en sociologie et en géopolitique. Nous analyserons la dynamique complexe engendrée par les pressions extérieures qui poussent à la modernisation des sociétés non occidentales et par la réac-

Original : anglais

Louis Baeck (Belgique)

Administrateur général de la Fondation universitaire belge, à Bruxelles. Il a débuté sa carrière de professeur de l'enseignement supérieur à l'Université Lovanium à Kinshasa. De 1961 à 1994, il a enseigné au Centre de recherche sur les pays en développement de l'Université catholique de Louvain, dont il est devenu ensuite directeur. Il a été professeur invité au Brésil, en Indonésie, aux Philippines, au Sénégal et à Sri Lanka, et a signé plusieurs ouvrages et articles consacrés au développement et à l'histoire de la pensée économique. Au nombre de ses publications les plus récentes, il faut compter *Post-war development theories and practice* [Théories et pratique du développement depuis la guerre] (1993) et *The Mediterranean tradition in economic thought* [La tradition méditerranéenne dans la pensée économique] (1994). Courrier électronique : Louis.baeck@econ.kuleuven.ac.be

tion de ces dernières. Au cours de notre exposé, nous montrerons comment la réflexion sur le développement est influencée, d'une manière ou d'une autre, par les rapports de force entre le centre et la périphérie, ainsi que par la concurrence féroce que se livraient les superpuissances de l'époque. Plus précisément, notre intention est d'illustrer comment les infléchissements de la réflexion sur le développement sont allés de pair avec des ruptures de la conscience historique, concomitantes des mutations du monde réel. Nous nous proposons de retracer, grâce à une vue synthétique d'ensemble, l'histoire mouvementée de la pensée sur le développement depuis la dernière guerre.

Dans sa célèbre étude sur les révolutions scientifiques, Thomas Kuhn a illustré certains des changements historiques majeurs des concepts qui ont marqué le développement de la physique. La démarche de Kuhn est mieux adaptée au schéma que suit l'évolution de sciences arrivées à maturité (ou dites « normales »). Dans le cas des sciences sociales, où les systèmes de connaissance et les pratiques discursives dépendent davantage des aléas de l'histoire, ainsi que des multiples influences extérieures du monde réel et de l'esprit du temps (*Zeitgeist*), les processus dynamiques de changement sont plus complexes. À mon avis, la démarche de Michel Foucault, l'historien français des sciences de l'homme, est plus riche de possibilités¹. Sa méthode est une clé qui permet non seulement de mettre en lumière les ruptures et les discontinuités observables dans les systèmes de connaissance et les pratiques discursives des sciences sociales, mais aussi d'expliquer la coexistence d'écoles de pensée rivales. Dans ses études approfondies sur la genèse des sciences sociales, où il insiste selon son habitude sur la *naissance du discours*, il présente pour la première fois ses célèbres généalogies. Ses études bien documentées sur les racines archéologiques des thématisations à l'état naissant ouvrent des perspectives qui vont au-delà du cadre de l'histoire classique des idées. Au lieu de s'intéresser à une simple séquence d'idées et d'*épistémès*, il axe son analyse sur les synergies contextuelles qui conduisent à la *mise en discours* ou sur les événements inattendus de l'histoire dans la nouvelle problématique d'une question. Il se plaît à révéler les forces contingentes qui, à un moment donné, rendent possible l'apparition de courants de pensée novateurs et de nouvelles démarches. L'approche de Foucault lui permet de mettre en lumière les circonstances précises dans lesquelles les catégories et les concepts fondamentaux se forment à un moment donné de l'histoire. Il démontre en outre comment les diverses *disciplines* des sciences sociales façonnent et, de fait, *disciplinent* notre pensée et notre comportement. Leurs conceptions de l'homme et de la société, leurs vocabulaires spécialisés, et parfois métaphoriques, leur culture épistémique et leurs implications idéologiques influent sur la manière de poser les problèmes, s'agissant de questions imminentes, et sur les mesures prises pour y faire face.

Nous procédons ici de la même manière afin d'illustrer les facteurs aléatoires qui ont un impact sur la genèse d'interprétations et de modèles nouveaux dans ce domaine d'étude apparu après la guerre. Nous montrons l'essor et le déclin de l'élaboration des thématiques et aussi l'essor et le déclin des stratégies de développement produites par les écoles de pensée dominantes. La complexité du sujet nous invite à nous appuyer simultanément sur les domaines de l'économie, de la sociologie et de

la science politique. De plus, nous passons constamment de la théorie à la pratique, du texte au contexte ; tout cela afin de mettre en lumière leurs interactions dialectiques. Après une série d'échecs du processus de modernisation, l'optimisme — parfois — naïf du développementalisme première version a cédé la place à une attitude plus critique, postmoderne. Aux yeux des élites nationalistes, le développement était tout simplement synonyme d'occidentalisation. Et lorsque, dans les années 80, la vague néolibérale et la mondialisation de l'industrie culturelle occidentale ont atteint les régions les plus reculées de la planète, les cultures les plus vivaces y ont réagi en leur opposant des réponses endogènes telles que les politiques identitaires. L'évolution récente de la réflexion critique tend à nous faire mieux percevoir l'ambivalence de la modernité. Nous sommes, plus que les générations précédentes, conscients des aspects positifs du processus de modernisation, mais aussi de ses aspects moins reluisants. Et, de fait, pour trop d'individus, les nobles idéaux que sont l'émancipation, le progrès, la liberté et aussi le développement authentique restent des promesses non tenues.

À mesure que les études sur le développement avançaient, la perspective dans laquelle le rôle de l'État dans le fonctionnement de la société et de l'économie était considéré a été totalement inversée. Au début de l'après-guerre, les arguments idéologiques et intellectuels justifiant un interventionnisme sociopolitique actif avaient la primauté. Depuis les années 80, cette doctrine et son support électoral ont considérablement perdu du terrain. L'approche néolibérale a de fervents partisans dans l'ex-Empire soviétique et même en Chine. Dans les années qui ont suivi la guerre, les théoriciens de la modernisation militaient pour une transformation rapide de la communauté (*Gemeinschaft*) en société (*Gesellschaft*). Depuis la révolution iranienne, les priorités ont changé. De nos jours, le contexte géopolitique et la problématique qu'il suppose s'inscrivent dans un processus de mondialisation omniprésent, non seulement de l'économie, mais aussi de la culture occidentale. En réaction à la mondialisation, une partie de la thématization actuelle s'appuie de plus en plus sur des politiques identitaires. Avec le déclin de la solution marxiste et en l'absence d'autres doctrines crédibles, l'approche néolibérale risque, sans qu'on le veuille, de devenir de plus en plus dogmatique. Face à cette mondialisation dogmatique, on assiste à une revendication des identités ethniques et culturelles. Dans plusieurs régions du monde, de nouvelles formes et expressions de modernité font leur apparition. Celles-ci, telles la modernité asiatique, la résurgence du courant islamique et l'indigénisation postcoloniale de l'Afrique, sont le résultat d'une affirmation de l'identité culturelle. L'incapacité de la pensée rationnelle occidentale de se mesurer aux autres cultures et à leurs formes de rationalité sociale mine progressivement ses prétentions à la légitimité universelle.

Notre exposé retrace l'évolution des paradigmes et l'éclosion de nouveaux modèles de développement engendrés par des changements de contexte dans le monde réel. L'histoire des idées montre que les modèles ne sont pas des universaux intemporels. Comme toutes les créations de l'homme, même les modèles les plus brillants et les plus florissants s'écroulent un jour ou l'autre. Comme tous les produits de l'esprit humain, ils sont — jusqu'à un certain point — tributaires

du contexte et donc codés par les valeurs, normes, modes de pensée épistémiques et degrés de conscience historique propres à la société dont ils émanent. Les modèles naissent, se développent et s'épanouissent avant de connaître une phase de réinterprétation et de déclin. Même les schémas d'interprétation et les modèles les plus populaires finissent par être comme des rivières coulant dans des lits différents.

La montée du développementalisme

Le domaine des études sur le développement, branche indépendante de la sociologie, de l'économie et de la science politique, résulte des théories élaborées au début de l'après-guerre. La seconde guerre mondiale avait transformé la scène géopolitique et les relations entre les puissances internationales. Au cours de la guerre, les pays européens s'étaient portés un coût sévère et l'amoindrissement de l'Europe créa un vide sur la scène internationale. Ce fut le début d'une ère nouvelle pendant laquelle deux colosses non européens, mus par des idéologies antagonistes, commencèrent à s'affirmer comme des superpuissances. Tant les États-Unis d'Amérique que l'Union soviétique développèrent leurs sphères d'influence respectives en se conformant au principe du XVI^e siècle appliqué pendant les Guerres de religion, à savoir *cujus regio ejus religio*, telle la religion du prince, telle celle du pays. Pendant la seconde moitié du XX^e siècle, une puissance qui avait conquis et occupé un territoire, ou qui exerçait un pouvoir hégémonique dans une région, y imposait également son propre système politique et économique.

Le modèle de développement proposé par les États-Unis à leurs alliés était un mélange d'idéalisme rooseveltien, de messianisme protestant, de libéralisme sociopolitique et de pragmatisme économique, le tout tempéré par le juste souci qu'avait un vainqueur hégémonique de ses propres intérêts. Le marxisme classique n'avait pas de stratégies de développement spécifiques, puisqu'il proclamait que le communisme jaillirait de la source tarie du capitalisme lorsque celui-ci parviendrait à maturité. En 1945, le révisionnisme de Staline devint un modèle pour les nouvelles nations. L'Union soviétique elle-même ayant été lente à se moderniser et à s'industrialiser, le modèle stalinien pouvait passer pour un exemple de développement réussi. D'ailleurs, à la fin des années 40, il donna des résultats prodigieux en l'espace d'une seule génération. Au début de l'après-guerre, la direction sociopolitique, la planification et la gestion administrative du système économique de l'Union soviétique impressionnèrent donc nombre d'intellectuels aux idées sociales ou socialistes dans le monde entier. À leurs yeux, le modèle soviétique incarnait mieux la modernisation que le modèle capitaliste. Après la mort de Staline, les épigones commencèrent à discréditer le tsar rouge et le maoïsme finit par représenter un modèle marxiste rival pour les pays en développement.

Dans les pays occidentaux, des groupes de chercheurs en sciences sociales soucieux de réformes perçurent les nécessités urgentes de l'époque et furent à l'origine d'une série de réflexions sur les problèmes du développement. En un laps de temps minimal, ces réflexions aboutirent à une tradition nouvelle, celle des études sur le

développement. L'histoire des idées nous apprend que le développement d'une théorie comporte un certain nombre de phases chronologiques, qui sont la *thématisation*, puis l'*institutionnalisation* et, enfin, la *modélisation*².

La thématization est un concentré de communication entre élites provoqué par des changements dans la perspective historique ou par une rupture dans l'expérience collective. Dans le domaine des sciences sociales, une nouvelle thématization est le produit et la manifestation d'un climat de crise provoqué par des chocs dans la conscience historique. De nouvelles thématizations engendrent un progrès de la communication entre les élites, qui permet d'identifier les signes avant-coureurs de l'innovation et du changement, et d'en donner une interprétation théorique. Conformément à un schéma que l'on peut observer dans l'histoire des idées, si les nouvelles thématizations sont axées sur les problèmes, c'est parce que se produisent dans le monde réel des bouleversements qui peuvent susciter des soubresauts et à terme des chocs dans la conscience historique. Les transformations géopolitiques survenues à la suite de la seconde guerre mondiale, les idéologies antagonistes des deux superpuissances et la vague de décolonisation consécutive ont planté le décor pour un recentrage des thématizations. En l'espace de quelques années, celles-ci ont mûri pour former une nouvelle tradition, celle des études sur le développement.

Dans le climat idéologique et l'ambiance politique des premières années de l'après-guerre, les spécialistes ne faisaient guère confiance aux mécanismes du marché qui avaient si lamentablement échoué pendant la dépression des années 30. Les pouvoirs publics ont été appelés à la rescousse pour reprendre en main la situation en guidant fermement le développement économique et social. Dans les pays industrialisés occidentaux, les gouvernements, tout comme les groupes d'intérêt structurés, ont poussé à l'adoption de mesures dynamiques et interventionnistes destinées à stimuler la croissance économique et à étendre la protection sociale. L'économie de marché a été remplacée par un système économique mixte, dans lequel les élites sociopolitiques étaient censées corriger les insuffisances des mécanismes du marché. Le besoin de mesures énergiques pour relever le niveau de vie a été ressenti jusque dans les régions les plus reculées. Les derniers pays à prendre de telles mesures devinrent des exemples destinés à démontrer qu'il était possible en l'espace d'une génération de construire une nation, de stimuler la croissance économique et de moderniser les structures. La modernisation et le développement devinrent les cris de ralliement des peuples décolonisés et leur désir grandissant d'une vie meilleure fut bien accueilli par les élites au pouvoir dans les pays occidentaux. Ce nouveau courant de pensée, le développementalisme, finit par être reconnu. Il gagna la faveur de divers publics et institutions, y compris les partis sociaux-démocrates et démocrates-chrétiens, le système des Nations Unies, les églises et les organisations non gouvernementales (ONG). Dans certains cas, la dialectique du développementalisme eut des conséquences politiques et infléchit la conduite des affaires au niveau mondial.

De nouveaux problèmes remettaient en question le bien-fondé des principes traditionnels, et cette volonté de moderniser et de développer un grand nombre de pays arriérés était un phénomène sans précédent dans l'histoire. Pour relever des défis de cette envergure, il faut élaborer de nouvelles thématiques et imaginer de

nouvelles solutions. La sociologie de la modernisation et l'économie du développement furent les deux nouvelles sciences créées à cette fin. Mais comme la plupart des chercheurs en sciences sociales ne connaissaient pas la situation concrète des nouvelles nations, ils prirent pour modèle la voie suivie par les pays occidentaux dans le passé. Ainsi, les sociologues remirent au goût du jour les théories classiques de la modernisation, tandis que les économistes optaient pour une version exotique d'un modèle de croissance de type keynésien.

Depuis l'époque des Lumières, l'un des principes fondamentaux de la doctrine occidentale du progrès et de sa théorie libérale est que l'homme, par ses seuls efforts, peut changer les institutions en place, les modes de pensée, le degré de liberté, les moyens d'organiser et la base de la production matérielle. Pour devenir autonomes, les individus, les peuples et les nations doivent se libérer des entraves du passé que sont la tradition, les liens ethniques, les croyances anciennes et les explications proposées par la religion. Le nouveau terme de « développement » traduisait sans ambiguïté cette idée ; après tout, se développer signifiait sortir de son enveloppe et être libéré des entraves du passé. Les partisans de la modernisation des premières années de l'après-guerre cherchaient des preuves scientifiques pour montrer aux candidats à la modernité comment les pays occidentaux s'y étaient pris.

Les nouvelles nations, pensait-on, se voyaient ainsi épargner la peine de choisir la voie à suivre pour se développer, étant donné que le modèle existait déjà. On supposait que le schéma à leur appliquer était le même que celui proposé aux pays occidentaux qui les avaient précédés, et les économistes, les sociologues et les politologues concernés se mirent donc à élaborer un ensemble de concepts fondamentaux : industrialisation rapide dans le domaine économique, sécularisation des idéologies et des religions, modernisation des comportements, urbanisation et adoption d'une mentalité cosmopolite (autrement dit occidentale) pour faciliter l'insertion dans la culture mondiale. Pour la sociologie et l'économie occidentales, elles-mêmes issues de la période des Lumières et de ses principes rationalistes, la modernisation, à travers l'industrialisation, la laïcisation des valeurs et l'urbanisation grandissante des modes de vie, transformerait la mosaïque culturelle traditionnelle des sociétés hétérogènes du tiers monde en communautés nationales intégrées. La modernisation changerait les liens de loyauté primordiaux, les valeurs, les particularités ethniques et linguistiques, de même que d'autres traits « anachroniques » de ces pays retardataires pour en faire les ingrédients de base nécessaires à la création d'une société civile. Mais cette vision prometteuse ne séduisait pas tout le monde. Il fallait compter aussi avec les récalcitrants qui rejetaient cette voie de développement synonyme pour eux d'occidentalisation ou, pire encore, de néocolonialisme déguisé. Deux grands pays, la Chine et l'Inde, suivirent une ligne plus nationaliste et idéologiquement plus autonome.

Pour les partisans de la modernisation dans sa conception la plus courante, les sociétés traditionnelles et leurs racines religieuses et culturelles avaient des connotations négatives, tandis que la modernité était parée de toutes les vertus. Pour ceux qui partageaient la vision la plus étroite, la croissance économique et la modernisation de la société ne posaient qu'une série de problèmes techniques. D'aucuns fai-

saient valoir qu'une offre plus abondante de capitaux d'investissement engendrait automatiquement la croissance, tandis que d'autres insistaient sur le rôle essentiel des infrastructures et que d'autres encore voyaient dans le développement de l'éducation le moyen de pallier le manque de personnel qualifié. Après un engouement de courte durée pour cette approche unidimensionnelle, on a élargi les perspectives et on s'est aperçu bien vite que le développement est une activité complexe dans laquelle les facteurs politiques, sociaux, éthiques et culturels jouent un rôle de premier plan. Compte tenu des multiples facettes du problème, l'approche unidimensionnelle des premiers jours a été contestée³.

De 1945 jusqu'au milieu des années 60 à peu près, les théories du développement élaborées ont été légion. Dans les années 60, la première vague de théories, propagée par les partisans de la modernisation et de la croissance économique, s'est heurtée à un contre-feu intellectuel allumé par les structuralistes latino-américains, aussi appelés théoriciens de la *dependencia*, et par les partisans des écoles néomarxistes⁴. Bien que fondées sur des idéologies antagonistes, ces deux dernières écoles avaient néanmoins en commun quelques traits fondamentaux, ainsi que des lacunes, avec celles qui les avaient précédées. Les théoriciens de la modernisation, qui voyaient dans la rationalité instrumentale de l'Occident un modèle universel, s'efforçaient d'étouffer toutes les autres cultures et toutes les sociétés en les taxant de retardataires non rationalistes et particularistes. Le déséquilibre des rapports de force et la colonisation intellectuelle, implicite dans le discours moderniste, étaient prudemment emballés dans un jargon abstrait. Par ailleurs, l'école de la *dependencia* et les écoles de pensée néomarxistes étaient incapables de surmonter leur tendance à orienter leur démonstration essentiellement sur les liens structurels inhérents à l'intégration croissante de la périphérie dans le centre capitaliste. Leur myopie ainsi que le manque de recul de leurs adversaires s'expliquaient par des facteurs idéologiques. Les néomarxistes n'ont pas voulu voir le maldéveloppement des pays d'Europe centrale ou le borbier dans lequel s'enlisaient les pays satellites sous-développés à la suite de « leur » intégration dans l'Empire soviétique. Toutefois, les deux thèses antagonistes avaient en commun un principe central, à savoir que les facteurs externes déterminent en grande partie le contexte du développement. Les partisans de la modernisation mettaient l'accent sur les effets positifs de l'occidentalisation au détriment de la tradition, alors que les structuralistes s'intéressaient avant tout aux effets négatifs de la relation de dépendance qui, à leur avis, fonctionnait uniquement à l'avantage du centre.

Dans les nouveaux pays, la première génération après l'accès à l'indépendance a été en général guidée par des chefs charismatiques. Ces dirigeants étaient passés maîtres dans l'art de galvaniser la population des États abritant différents groupes ethniques, mouvements religieux, cultures et langues, en lui proposant des images fortes lors de campagnes de rassemblement national parfaitement orchestrées. Ces campagnes éveillaient des énergies en sommeil et aiguisaient la conscience historique d'un nombre croissant d'individus. Au cours de ce processus, de nouvelles élites ont pris le relais des autorités traditionnelles. La base du pouvoir de ces dirigeants populaires et charismatiques était plus vaste que celle des partis politiques ou des admi-

nistrations nationales : c'était le peuple. Au cours d'une conférence qui s'est tenue en 1955 à Bandung et dont on a beaucoup parlé à l'époque, une poignée de dirigeants africains et asiatiques très connus tels que Sukarno, Nehru, Nasser et Nkrumah proclamèrent qu'ils formaient ensemble un tiers monde. Refusant avec panache le modèle du capitalisme du premier monde et celui du communisme du deuxième monde, ils choisirent d'élaborer leur propre stratégie pour répondre à leurs besoins. Les principes du non-alignement politique et de l'autonomie nationale (ou nationaliste) constituaient les grandes orientations géopolitiques du tiers-mondisme.

Les années 50 et 60 ont été l'âge d'or des études sur le développement. On a vu alors fleurir différentes écoles de pensée qui ont élaboré une série de théories ambitieuses. La plupart de ces thématiques étaient des modèles théoriques élégants mais extrêmement abstraits⁵. Les premières théories du développement péchaient par leur réductionnisme économique explicite et leur méthodologie très sommaire et axée sur l'idéal. Beaucoup de leurs auteurs étaient en effet des théoriciens de salon qui n'avaient aucune expérience du terrain. Leurs énoncés abstraits et dogmatiques passaient donc sous silence l'extrême diversité du contexte historique, culturel, social et économique des pays en développement. Ils ne parvenaient pas à produire un discours convaincant étayé par des éléments historiques et culturels enracinés dans les mentalités. Certains administrateurs coloniaux, missionnaires et chercheurs, plus à l'écoute de l'histoire et de la culture autochtones, mieux inspirés aussi, ont eu bien meilleur succès en élaborant une vision plus équilibrée.

Le renversement de tendance

Vers le milieu des années 70, le contexte international a radicalement changé. La croissance économique vigoureuse que connaissaient les grands pays occidentaux s'est ralentie et la spirale inflationniste a touché la plupart d'entre eux. Dans ce contexte de « stagflation », les multinationales ont imposé un nouveau modèle de croissance. La délocalisation des industries manufacturières dans les régions les plus prometteuses de la périphérie a inauguré un cycle de croissance extérieure. La nouvelle stratégie des sociétés multinationales a entraîné l'abandon de la traditionnelle division internationale du travail ou, si l'on préfère, de la spécialisation des pays dans des domaines où, comparés à d'autres, ils disposaient d'un avantage. L'ancien système économique, qui se caractérisait par l'échange international de matières premières (fournies par la périphérie) contre les produits manufacturés (fournis par le centre) a fait place à un réseau mondial, interdépendant et interactif, d'activités manufacturières. Une kyrielle de nouveaux pays industriels (NPI) ont abandonné la division traditionnelle du travail entre producteurs de produits de base et économies industrialisées, et ouvert leurs frontières pour pouvoir intégrer leur secteur manufacturier dans le système industriel occidental. Les sociétés multinationales, qui s'efforçaient de créer des réseaux mondiaux, ont stimulé cette intégration. Compte tenu de la très grande diversité des situations et des voies suivies par la suite, il n'en est devenu que plus évident que la notion initiale de « tiers monde » était une étiquette « généralisatrice » qui recouvrait bien des histoires et des destinées différentes.

La stratégie de développement nationaliste prônée par les partisans du tiers-mondisme s'est révélée inefficace. Le maître mot était désormais la mondialisation et, sur cette toile de fond, les politiques axées sur la cohésion et l'autonomie nationales voyaient s'affaiblir leur soutien dans la classe politique.

La décentralisation de la production industrielle et sa répartition entre différentes régions du monde ont ouvert de nouvelles possibilités à ceux des pays en développement qui étaient disposés à respecter les règles du jeu. Cette mise en place d'une économie de marché décentralisée et transnationale était inspirée idéologiquement et légitimée, du point de vue politique, par la renaissance du libéralisme, et elle était soutenue techniquement par l'économie néoclassique, le monétarisme et la théorie des choix publics. Dans les années 80, cet amalgame a abouti à l'élaboration d'un nouveau modèle de développement. L'Empire soviétique s'est avéré incapable de résister aux pressions mondiales et a préparé une restructuration de la dernière heure qui a provoqué à son tour l'effondrement du système. Dans le nouveau contexte géopolitique, le modèle de la démocratie de marché est parti triomphalement à la conquête du monde. Les théoriciens les plus enthousiastes ont lancé un nouveau discours sur la « fin de l'histoire ». Les typologies simples, telles que premier monde, deuxième monde et tiers monde, ont perdu leur pertinence. Dans un monde occidentalisé de plus en plus intégré, les économies nationales se sont fondues dans un réseau complexe et, dans ce contexte varié, l'idéologie du tiers-mondisme a perdu du terrain⁶.

La nouvelle ligne adoptée — déréglementation des marchés financiers et abandon de la théorie keynésienne au niveau international — remettait en question les coalitions sociopolitiques favorables à l'État providence dans de grands pays industrialisés et imposait aux pays en développement un ajustement structurel radical. Dans ces pays, où la facilité du crédit avait rendu les politiques des pouvoirs publics assez laxistes, les programmes d'ajustement structurel imposés ont amené une réorientation salutaire. C'est à ce stade de la contre-révolution sur le plan des idées que la Banque mondiale a fait son entrée dans le cercle des théoriciens du développement et commencé à prêcher la « bonne gouvernance ». Mais la réorientation des politiques dans un sens néoconservateur a eu aussi des conséquences négatives, celle entre autres d'imposer un fardeau relativement lourd aux classes à faible revenu. La détresse sociale et le profond sentiment de frustration face à l'injustice sociale qui sont apparus dans certains pays ont provoqué une vague d'indignation morale dans les couches les plus profondes de la société. Afin de réduire les coûts sociaux de l'ajustement structurel, la Banque mondiale a mis en place les prétendus « filets de sécurité », nouvel ensemble de programmes compensatoires destinés à atténuer la pauvreté⁷.

La première bombe culturelle a explosé en Iran, où le Shah avait conduit une politique d'occidentalisation à outrance. Le clergé chiite et l'élite laïque traditionnelle considéraient l'occidentalisation comme une sorte de maladie, qu'ils avaient appelée « occidentoxication »⁸. Dans certains des grands pays d'Amérique latine, un mouvement populaire issu de certaines communautés chrétiennes s'est mobilisé contre l'injustice sociale et la place excessive faite à l'économie dans la société. Le renouveau de la religion comme agent du changement social allait ouvertement à l'encontre

de la tendance à la laïcisation qui caractérisait les sciences sociales en Occident. Vues du côté islamique, les études classiques sur le développement constituent un moyen de légitimer l'introduction des valeurs occidentales en leur donnant l'apparence d'une discipline scientifique⁹. Depuis cette époque, les autres acteurs non occidentaux ont fait entendre leurs voix haut et clair. Dans le monde en développement, les élites sensibilisées aux problèmes culturels ont plus que jamais pris conscience que l'histoire proposait d'autres modèles de développement, ce qui a entraîné une indigénisation grandissante des sciences sociales dans les pays en développement. Cette indigénisation théorique est le fruit d'une perception nouvelle qui pousse les chercheurs en sciences sociales des pays en question à élaborer des cadres conceptuels différents, lesquels traduisent leur propre vision du monde, correspondent à leur propre expérience historique et culturelle, et sont axés sur leurs propres objectifs de société. La dynamique de l'indigénisation a manifestement exercé une influence sur les théories du développement au cours de la dernière décennie. Depuis lors, les élites non occidentales sont en quête d'une nouvelle identité et de leur différence.

Ainsi, au processus de mondialisation en cours, qui tend à uniformiser et à faire converger les modes de vie, répond un contre-mouvement de réaffirmation des identités. Celui-ci s'appuie sur les rapports de loyauté primordiaux que sont par exemple les racines culturelles, l'ethnicité et les liens affectifs au sein des communautés locales. La revendication ethnoculturelle s'est étendue dans le monde entier au cours des deux dernières décennies¹⁰. Mais, pour bien comprendre cette poussée, il convient de souligner qu'on ne peut en réduire la dynamique à une forme de résistance culturelle à l'occidentalisation. Avec l'effondrement de l'URSS, dernier empire colonial de ce siècle, a éclaté la tempête ethnoculturelle qui couvait. Des tensions du même genre résultant de la diversité se font sentir dans les États pluriethniques et multiculturels d'Asie (Sri Lanka, Pakistan, Inde et Bangladesh) et d'Europe (Espagne, Italie et Belgique). Il est intéressant de noter que, pour la population du Timor, l'« indonésianisation » est peut-être plus inquiétante que l'américanisation, tout comme la « japonisation » peut l'être pour les Coréens, l'« indianisation » pour les Sri-Lankais et la « vietnamisation » pour les Cambodgiens¹¹. Même aux États-Unis, le creuset américain s'est montré récemment incapable de contenir l'explosion de l'ethnicité et du multiculturalisme. Dans l'ex-Yougoslavie, en Somalie et au Rwanda, le conflit ethnique qui en a résulté a conduit au génocide.

L'évolution des études sur le développement

Le cours des événements a toujours influé sur la réflexion qu'inspire le développement. Cette réflexion est en outre toujours peinte et mise en perspective par la gamme des idéologies en présence et par les orientations dominantes du moment. Les facteurs les plus importants sont, entre autres : les changements imprévus dans le contexte géopolitique ; un recentrage de la stratégie mise en œuvre par les principaux acteurs sur la scène mondiale ; les glissements conceptuels dans les disciplines mères (économie, sociologie et sciences politiques) ; l'apparition enfin, et surtout, d'une conscience historique nouvelle. Les modèles proposés par les différentes écoles

ont été successivement redéfinis soit pour les adapter en fonction des besoins nouveaux de la gouvernance au niveau mondial, soit pour répondre aux critiques de leurs détracteurs. Les nouvelles thématiques voyaient le jour non seulement dans les institutions universitaires, mais aussi, de plus en plus, dans les milieux politiques, les organisations nationales et internationales, les forums rassemblant des responsables de la gestion mondiale, les organisations religieuses et d'autres organisations non gouvernementales. Dans certains cas, un nouveau thème était ajouté au programme, parfois pour reprendre un slogan retentissant lancé par un mouvement révolutionnaire musclé. En outre, à côté du principal courant de pensée, un certain nombre de chercheurs avaient choisi une voie à l'abri des idéologies qui faussent le raisonnement et loin des modes éphémères. La portée concrète du message de ces indépendants, ou l'impact qu'il a eu sur l'élaboration des politiques ont cependant été limités vu que dans bien des cas les chercheurs en question ont été marginalisés par les défenseurs des idéologies classiques. Au cours des années 80, période de remise en question, plusieurs auteurs ont procédé à une évaluation méthodologique des différentes écoles de pensée et souligné la nature circonstancielle des études sur le développement et leur centrage sur les problèmes¹². Vu sous cet angle, ce domaine d'étude a été plus suiviste qu'avant-gardiste.

1. Au début de l'après-guerre, la réflexion sur le développement et la pratique dans ce domaine ont été marquées par une propension ouverte à privilégier les industries et les zones urbaines. Sous l'effet de la révolution cubaine et de la thèse maoïste selon laquelle des mouvements paysans bien organisés peuvent déclencher une révolution, les paradigmes ont évolué, et on a commencé à mettre davantage l'accent sur une approche centrée sur les besoins fondamentaux et des mesures visant à mettre en œuvre la réforme agraire et à encourager le développement rural. Les chocs pétroliers spectaculaires orchestrés par l'OPEP ont incité le Groupe des 77 à lancer une initiative du tiers monde promettant un « nouvel ordre économique international ». Vers le milieu des années 60, la « nouvelle gauche » avait épousé la cause des mouvements de libération du tiers monde et produit d'abondantes études marxistes de nature réactionnelle — et non pas novatrice — qui n'ont eu à peu près aucun impact sur le plan pratique. L'un des changements les plus significatifs du modèle s'est traduit par la remise en question politique de la perspective macroéconomique interventionniste, au profit d'un soutien idéologique à l'introduction des mécanismes du marché à l'échelle mondiale. Alors que les modèles nationalistes de développement appliqués dans les années 60 avaient étayé la réflexion de l'école de la dépendance et des écoles marxistes, qui prônaient le relâchement des liens et l'autonomie, le système actuel de libre marché est un puissant facteur d'intégration mondiale. En témoigne le fait que non seulement l'ex-Union soviétique, mais aussi la Chine ont amorcé un processus de « resserrement des liens ».

L'effondrement du COMECON et la découverte des faiblesses réelles de la planification centralisée et de son idéologie ont discrédité les stratégies socialistes de développement. La libéralisation a déchaîné des forces puissantes sur

tous les marchés du monde, particulièrement en Asie de l'Est. Les ambitieux projets de réforme et le développement piloté par les gouvernements ont cessé d'inspirer confiance. Les décideurs et les théoriciens s'intéressent désormais aux moyens d'améliorer l'efficacité des gouvernements et de leurs institutions politiques.

Le réveil du mouvement néolibéral dans les années 80 a fait revenir au premier plan le débat sur le rôle de l'État. Après plus d'un quart de siècle d'intervention et de planification actives des pouvoirs publics, le néolibéralisme a redécouvert l'idée, formulée à la fin du XVIII^e siècle, d'une société civile libérale considérée comme une réalité autonome obéissant à ses propres lois et mécanismes d'instabilité. Mais, sous l'effet de l'esprit du temps, il a introduit également des idéologies nouvelles, des courants de pensée et des pratiques inspirés par le succès de l'école de Chicago et de la théorie des « choix publics », le triomphe des *Ordo-liberalen* en Allemagne et la montée de la nouvelle droite dans plusieurs démocraties occidentales. Ces courants du néolibéralisme recherchent, à leur manière, une forme de politique « au-delà de l'État » en introduisant des techniques susceptibles de faire accéder la société civile et l'économie à une autonomie, une responsabilisation et une émancipation plus grandes, en particulier pour les populations et les organismes éloignés du centre. Ils préconisent les voies et instruments propres à assurer la compétitivité en optimisant des relations de marché et des comportements qui conduiront non seulement à une moindre intervention des pouvoirs publics, mais aussi à une forme de gouvernement plus rationnelle. Dans cette perspective, le bon fonctionnement du marché dépend d'un certain nombre de conditions politiques, juridiques et institutionnelles qui doivent être créées par un gouvernement responsable. Certains économistes libéraux de l'école de Chicago sont allés jusqu'à préconiser l'extension du principe de rationalité économique à toutes les institutions de la société et au comportement humain en général. La volte-face néolibérale du centre a été ressentie comme un choc par la périphérie. Les institutions de Bretton Woods, à savoir la Banque mondiale et le Fonds monétaire international, ont tiré les leçons qui s'imposaient et ont lancé leurs désormais célèbres programmes d'ajustement structurel et de bonne gouvernance.

Les miracles obtenus en Asie de l'Est ont suscité une nouvelle vague de thématisations portant sur les mérites respectifs du libre jeu des marchés et de l'interventionnisme. Au cours de ces polémiques abstraites sur la ligne de conduite la plus prometteuse, les politologues ont imaginé un nouveau concept, celui de « l'État développementiel ». Mais la crise asiatique de 1997 a engendré un nouveau thème, celui du « capitalisme de copinage », qui fait référence à la dissonance qui règne en Asie¹³ entre la bureaucratie publique et le secteur privé.

Le recul économique observable en Afrique subsaharienne, surtout depuis les années 80, a suscité une foule d'études sur le rôle négatif de l'État. Leurs auteurs qualifiaient l'État africain postcolonial de divers adjectifs peu flatteurs : prédateur, profiteur, patrimonial, clientéliste, etc. Au début des années 90, sous l'impulsion de l'*Afrostroika*, apparurent de nouveaux thèmes tels que la démo-

cratisation, la bonne gouvernance et la société civile. La thématique de la « bonne gouvernance » et le modèle récent de démocratie de marché caractérisent l'après-guerre froide. Ces nouveaux thèmes ont été accueillis avec enthousiasme par les donateurs occidentaux, les bailleurs de fonds multilatéraux, plus particulièrement la Banque mondiale, et par les ONG¹⁴.

L'analyse des études sur le développement parues au cours des cinquante dernières années permet de constater que de nouvelles dimensions ont été successivement ajoutées aux premiers modèles étroits, à savoir les dimensions religieuse, éthique, culturelle et ethnique¹⁵. Les préoccupations écologiques gagnant du terrain, la notion de développement « durable » y ajoute encore une autre dimension. Le sujet lui-même ainsi que la structure de la réflexion qui inspire les études consacrées au développement évoluent donc eux-mêmes en permanence.

2. À l'origine, la thématisation était limitée aux théories du développement axées sur le tiers monde. Le début de l'après-guerre s'était caractérisé par un concours particulier de circonstances historiques (bipolarité géopolitique, conflit idéologique et désagrégation du système colonial sous l'effet de la seconde guerre mondiale), qui avait favorisé l'apparition d'un domaine autonome d'études sur le développement. Un groupe de théoriciens et d'experts techniques travaillant pour divers organismes nationaux et internationaux était convaincu qu'un effort concerté de recherche et d'élaboration de politiques, au sein d'une discipline spécifique, était indispensable compte tenu de l'urgence des problèmes de développement. Maintenant qu'il n'y a plus de « deuxième monde » et que le paradigme néolibéral a remplacé l'interventionnisme du début de l'après-guerre, la nécessité d'une discipline autonome est remise en question. Du point de vue de la méthodologie, ainsi que des orientations théoriques, les études sur le développement ont eu tendance à revenir dans le giron de leurs disciplines mères, l'économie et la sociologie. Avec le renouveau de l'économie néoclassique et du conservatisme politique, et la réaffirmation de leurs prétentions universalistes qui en a résulté, la thématisation sur les « cas particuliers » a perdu de son attrait.

En raison des changements géopolitiques (fin de la bipolarité, propagation de l'économie de marché dans le monde entier et hétérogénéité croissante des pays du tiers monde), la réflexion sur le développement risque de perdre son ancrage initial dans l'étude des pays en développement. De fait, certains des théoriciens actuels du développement tentent d'adopter une perspective mondiale. De nouvelles problématiques, telles que la transition dans l'ancien bloc communiste, le déplacement des opportunités économiques vers les pôles de croissance d'Asie et, surtout, les difficultés croissantes rencontrées par les grands pays occidentaux, enrichissent le domaine étudié de nouvelles voies de recherche qui devraient conduire à une étude intéressante de la société mondiale ou de la mondialisation. Le terme de *mondialisation*, aujourd'hui à la mode, désigne la mise en place à l'échelle planétaire de réseaux d'entreprises industrielles, d'intermédiaires financiers, de marchés et, par-dessus tout, d'in-

industries culturelles et de médias occidentaux. Son élément moteur est l'idéologie néolibérale qui, depuis les années 80, semble avoir conquis le monde. Le néolibéralisme prône un mode de gouvernement peu coûteux, ou minimal, et des institutions conçues pour créer les conditions qui assureront des performances économiques optimales. Dans cette stratégie d'entreprise, le marché constitue l'institution centrale. Aujourd'hui, la nouvelle rhétorique de la *mondialisation* se pose en substitut au développement. Il me semble toutefois que les études sur le développement ou l'analyse de cas particuliers et régionaux garderont de l'intérêt. Pour relever le défi, il faut insuffler un nouvel esprit à cette approche. Les orientations récentes de l'économie institutionnelle et les études comparées des systèmes économiques pourront aider à renouveler les théories du développement.

3. À l'exception de quelques historiens, les premiers théoriciens ne s'intéressaient pas à l'histoire des deux pays non occidentaux tard venus au développement, à savoir la Russie et le Japon¹⁶. À partir de la seconde moitié des années 80, lorsque l'échec de l'Union soviétique et des pays d'Europe centrale est devenu manifeste, la stratégie socialiste de développement planifiée par l'État ne présentait plus guère d'intérêt, sauf comme modèle *a contrario*. À l'inverse, le développement du Japon constituait un exemple plus intéressant. En raison de sa réussite industrielle, ce pays représentait pour les gestionnaires et les chercheurs des pays en développement, ainsi que des principaux pays occidentaux, un exemple instructif dont ils pouvaient tirer des leçons. Dans les années 80, il est devenu à la mode de suivre l'exemple japonais. Avant la crise financière qui a frappé la région, la stratégie des fameux dragons et tigres d'Asie de l'Est était présentée comme la recette de développement la plus prometteuse.

Le développement économique, et plus particulièrement le développement de l'industrie, est par essence un processus de restructuration et de renforcement flexibles des activités tendant à un accroissement de la valeur ajoutée. Le modèle général de transformation entraîne une restructuration des secteurs ; ainsi le secteur primaire (surtout l'agriculture) cède la place aux industries manufacturières et, dans une phase ultérieure, se tertiarise. Une fois les retardataires entrés dans la phase d'industrialisation, la stratégie optimale consiste en une restructuration permanente du secteur industriel proprement dit : les industries légères peu productives, à forte intensité de main-d'œuvre et à faible intensité technologique, deviennent des industries fondées sur le savoir très productives et à forte intensité technologique. En bref, une restructuration réussie de l'industrie consiste en une revalorisation flexible des activités, qui de faible valeur ajoutée deviennent des activités à forte valeur ajoutée. Le Japon a été le premier des pays en question à réussir brillamment cette transformation¹⁷. La restructuration et la revalorisation peuvent être accélérées par des stratégies avisées ou au contraire échouer si ces stratégies s'avèrent mauvaises. Les décideurs doivent nécessairement choisir entre les options suivantes : intervention de l'État ou libre jeu du marché ; stratégies tournées vers l'extérieur ou tournées vers l'intérieur ; croissance stimulée par les investissements ou sti-

mulée par les exportations. Dans le climat qui régnait au début de l'après-guerre, les stratégies conduites par l'État, tournées vers l'intérieur et stimulées par les investissements, ont eu la préférence. L'approche néolibérale, qui a fait son apparition au début des années 80, privilégie le jeu des mécanismes du marché couplé à une croissance tournée vers l'extérieur et stimulée par les exportations. À partir du milieu des années 80, le processus d'accumulation économique s'est sensiblement déplacé. Les succès économiques et culturels de l'Asie de l'Est ont défié le monopole occidental de la modernité. Une modernité non occidentale, la modernité asiatique, s'est imposée comme une autre voie prometteuse. La récente crise asiatique aggravée par la spéculation financière a terni ce modèle, dont les principaux éléments restent cependant en place. Nous sommes à une nouvelle période charnière de l'histoire : la bipolarité idéologique n'existe plus et de nouvelles « lignes de partage culturelles » se dessinent.

4. Maintenant que nous avons assisté aux transformations géopolitiques et à la transition idéologique des années 90, nous sommes mieux en mesure d'évaluer la pensée sur le développement et les pratiques dans ce domaine au cours des cinquante dernières années. Dans les années 50, l'école de la modernisation a adhéré avec enthousiasme à la thèse de Weber sur le caractère unique de la rationalité occidentale. Ses partisans ont de ce fait, à l'instar de Weber, minimisé l'importance de la dynamique sociale, culturelle et économique dans les civilisations non occidentales. Les modernistes ont affirmé que la rationalité occidentale constituait un modèle universel. Cette affirmation a marginalisé toutes les autres cultures et identités qui ont été jugées non rationnelles, particularistes et arriérées. Pour maintenir les rapports de force que masquait le discours moderniste, les théoriciens de la modernisation se sont employés avec beaucoup d'énergie à encourager les postcoloniaux et « autres sous-développés » à intérioriser ces projections. Mais, à la fin des années 70, la situation géopolitique et les jugements de valeur sur cette situation ont entraîné un changement. Dans les modèles précédents, la modernisation était conçue comme le remplacement délibéré d'un système autochtone par un système occidental importé. Dans certains cas, le modèle occidental était imposé au prix de coûts sociaux et culturels considérables. Cependant, à la fin des années 70, cette conception a commencé à changer. La perte de prestige de l'Occident à la suite de la débâcle du Viet Nam, « l'épreuve de force » en Iran et l'essor spectaculaire du Japon ont été suivis d'un net mouvement vers d'autres thématisations. Le développement a été progressivement envisagé dans une perspective plus large et les chercheurs appartenant à des cultures non occidentales ont repris en chœur le refrain. Depuis lors, un nombre croissant de spécialistes des sciences sociales s'intéressent davantage tant aux valeurs culturelles, éthiques et religieuses qui influent sur le développement qu'aux problèmes méthodologiques¹⁸.

Les bouleversements géopolitiques des années 90 ont modifié l'équilibre des pouvoirs dans le monde et accentué les évolutions structurelles déjà en cours qui diminuaient l'influence des gouvernements au profit de celle des marchés, stimulant encore le processus de mondialisation. La montée en puissance de l'Asie de l'Est et la

place de plus en plus importante des économies de cette région sur les marchés mondiaux, dans les organisations internationales et sur la scène politique mondiale ont réduit l'importance économique relative des relations transatlantiques. C'est là un signe avant-coureur de la fin de la prépondérance traditionnelle de l'Atlantique. À l'avenir, la vision du monde axée sur cette région sera remise en question par une nouvelle réalité géopolitique. Des géants tels que la Chine et l'Inde sont en plein essor économique, et en Amérique latine un colosse comme le Brésil est en train de renforcer sa puissance économique.

Nous traversons une période de changements très importants. Dans le monde d'aujourd'hui, les objectifs du développement et les moyens permettant de les atteindre sont de plus en plus redéfinis et fixés conjointement par des acteurs et des groupes appartenant à des cultures extérieures au monde occidental. La renaissance de la culture islamique, le mouvement populaire issu des communautés chrétiennes en Amérique latine, la résurgence du conflit culturel entre les slavophiles anti-occidentaux (*narodniki*) et les pro-occidentaux (*zapadniki*) en Russie, le mouvement messianique en Afrique, ainsi que le discours retentissant du Japon, de Singapour et de la Malaisie sur la « modernité asiatique » montrent bien le désenchantement grandissant que suscitent les idéologies laïques et matérialistes du développement. Les exigences culturelles et ethniques se trouvent renforcées par un sentiment renouvelé des liens de loyauté fondamentaux. L'imagerie cosmopolite qui s'attache au processus de mondialisation et de sécularisation observé ces dernières années semblant incapable de répondre à ces besoins, de nouveaux changements sont en vue¹⁹.

Une politique identitaire postmoderne

Lorsque l'expression « postmodernisme » est apparue il y a une vingtaine d'années, elle a d'abord été associée aux tendances observées dans le domaine des arts. Puis, peu à peu, le terme s'est étendu à d'autres sphères culturelles, avec des sous-produits dans l'idéologie, la philosophie, la sociologie, l'économie et les sciences politiques. Le modernisme avait posé comme postulat que la science et la raison pouvaient résoudre tous nos problèmes. Il prétendait que la raison, le savoir scientifique et les technologies étaient en mesure de faire régner l'harmonie malgré la diversité de l'humanité. D'après le paradigme de la modernité, les aspects sociaux, politiques et économiques de la vie pouvaient être presque entièrement rationalisés et gérés. Notre existence était donc organisée, planifiée, dirigée et administrée par des « systèmes mondialisateurs ». Le postmodernisme est un rejet culturel de ce paradigme.

La pensée postmoderniste est défendue par un groupe éclectique de philosophes et d'auteurs, dont les plus influents sont Umberto Eco, David Harvey, Thomas Kuhn, Larry Laudan, Jean-François Lyotard, Edgar Morin, Richard Rorty, Stephen Toulmin et Wolfgang Iser²⁰. Lyotard s'est fait un nom en soutenant qu'une modernité tardive engendre une méfiance généralisée à l'égard des nobles discours sur la raison et le progrès ; mais ce n'est là que le côté négatif de la question. Les mots clés du discours postmoderniste sont l'identité, la différence, les liens de loyauté fonda-

mentaux et la multiplicité des perspectives. Le postmodernisme a une profonde aversion pour tout projet de portée mondiale ou revendication cosmopolite s'appuyant uniquement sur la technologie, la science et la raison. Ses détracteurs y voient un relativisme culturel, alors que les postmodernistes eux-mêmes considèrent qu'ils sont à la recherche de nouvelles sources et de nouveaux vecteurs de signification. De nouveaux adeptes issus des rangs de la gauche qui se sont livrés à une critique radicale, à une déconstruction, pour utiliser leur propre vocabulaire, des discours ambitieux de la période des Lumières, marxisme compris, donnèrent une forte impulsion au mouvement initial. À la différence des tenants de ces théories explicatives grandioses, les chercheurs en sciences sociales « postmodernes » étudient et expliquent la dynamique du développement sous l'angle de l'histoire, des institutions et de la culture.

Dans les États-nations pluriculturels du monde, le temps n'est plus au renforcement intense des capacités nationales. L'affirmation des caractéristiques ethnoculturelles prend une place de plus en plus importante. Dans les pays où l'idéologie marxiste s'était imposée, la théorie des conflits de classe n'a pas résisté à l'assaut des politiques culturelles. L'impact redécouvert des sphères culturelles et religieuses contredit de façon saisissante la thèse de la convergence. Les partisans de cette dernière, dont le maître mot est la mondialisation, soutiennent que la sphère des valeurs est complètement assimilée aux besoins du marché. En revanche, la doctrine postmoderne a abouti à une déconstruction de cette version occidentale du déterminisme économique, ainsi que de l'idéologie de classe du marxisme. La réflexion sur le développement connaît actuellement un renouveau qui conduit à un élargissement des perspectives, et on attend d'elle une réaction face à la coexistence paradoxale des deux tendances contradictoires que sont la mondialisation et l'hétérogénéité. Étant donné que le postmodernisme reconnaît et respecte l'authenticité et la différence des « autres acteurs » non occidentaux, la décolonisation culturelle proposée devrait influencer sur la méthodologie des études consacrées au développement.

Pour comprendre que nous glissons vers une ère nouvelle, point n'est besoin d'adhérer à la pensée postmoderniste. Les peuples de la Terre n'ont pas attendu, pour se mettre en mouvement, l'inspiration du mouvement postmoderniste. Les êtres humains ont été en tout temps des acteurs de l'histoire qui créent des valeurs. C'est de leur force innée et de leur dialectique inhérente de prospérité que l'affirmation des religions et des cultures tire sa force. Dans une grande partie du monde en développement, l'attrait des valeurs qu'elles incarnent s'est renforcé.

Dans de nombreux pays en développement, les églises et les mouvements religieux se sont lancés dans l'action en faveur du développement au travers d'un impressionnant réseau d'ONG qui à leur tour leur impriment la marque de mouvements populaires de type associatif. Dans les pays chrétiens, autant que dans les pays islamiques, les mouvements d'inspiration religieuse luttent contre les effets néfastes de la modernisation qui a failli à sa promesse d'émancipation et de libération de l'homme. D'après Gilles Kepel, qui a étudié le renouveau islamique, on en est venu à considérer cette situation comme la revanche de Dieu²¹. Par leur dynamisme, la

culture et la religion ont brisé, alors qu'on ne s'y attendait pas, le « carcan » de la modernité et amorcé un processus d'indigénisation. Des forces historiques qui avaient été marginalisées ou contenues par le poids mort de la modernité reviennent sur le devant de la scène.

L'affirmation de l'identité culturelle ou « le meilleur des mondes »

Depuis la fin des années 80, beaucoup d'entre nous ont le sentiment de traverser une période de changement historique, de rupture de l'expérience collective dans plusieurs régions du monde. Le changement n'est pas aussi manifeste dans le domaine matériel ; il revêt davantage la forme d'une nouvelle perspective historique, d'une nouvelle prise de conscience collective. C'est le résultat d'une « nouvelle façon de voir » le monde et d'une nouvelle interprétation de la réalité sociale. Un changement notable dans la conscience historique contemporaine est le renouveau et, dans bien des cas, la réaffirmation des liens ethnoculturels et locaux. Les grands discours idéologiques s'essoufflent et la mondialisation pose de nouveaux défis. Le socialisme radical a été la première victime de cette transition idéologique dans les couches les plus profondes de la société mondiale. Aujourd'hui, nous assistons à un nouveau paradoxe, puisque la mondialisation économique ainsi que l'uniformisation et la convergence au niveau mondial sont contenues par une vague de revendication des identités ethnoculturelles. Je défends depuis longtemps l'idée que les cultures et leurs construits sociaux ont, autant que le déterminisme technologique et économique, toujours un impact considérable sur la dynamique du développement. De nos jours, les cultures inspirent et orientent le cours des événements de manière imprévisible²². En réaction aux prétentions cosmopolites des superpuissances et à la mondialisation économique, on voit se dessiner un puissant mouvement d'indigénisation culturelle, d'affirmation de l'identité ethnique et de régionalisme.

Dans une série d'essais qui donnent à penser, le politologue américain Samuel Huntington annonce pour bientôt un affrontement mondial entre l'Ouest et les pays non occidentaux, un choc des civilisations²³. Dans sa vision géopolitique du monde, il prédit la formation d'un « axe confucéen-islamique qui s'est fait jour pour défier les intérêts, les valeurs et la puissance de l'Occident ». Cette façon qu'a, en matière de sciences politiques, un célèbre ancien combattant de la guerre froide (un faucon) de substituer à la mentalité de cette époque, marquée par l'idéologie, une mentalité marquée par l'antagonisme culturel traduit bien le besoin fondamental de l'élite américaine et du public éclairé auquel elle s'adresse de se polariser sur un ennemi extérieur. D'une certaine manière, en prédisant le passage d'un conflit idéologique avec l'Union soviétique à un choc de civilisations, il pousse un cri de guerre destiné à avertir l'élite américaine des nouvelles questions que soulève l'affirmation croissante de leur identité par les non Occidentaux. Sa thèse est un moyen détourné de contenir les conflits latents qu'engendre le contexte pluriculturel et pluriethnique des États-Unis²⁴.

L'expansion à l'échelle mondiale des structures de production et des marchés crée de nouvelles ouvertures. Mais, en raison de la concurrence qu'elle entraîne, la mondialisation économique paralyse également les populations et les régions qui ne peuvent soutenir la concurrence, et provoque du même coup un chômage structurel. La revendication des identités ethnoculturelles et régionales à laquelle on assiste dans plusieurs régions du monde est donc une réaction face aux difficultés créées par la concurrence au niveau mondial. C'est une réaction culturelle contre la prétention du système mondial à organiser, conduire et gérer nos existences. D'une certaine manière, le réveil ethnique et culturel est un nouveau moyen d'action et offre la possibilité de résoudre la crise identitaire provoquée par la mondialisation. Les différents peuples du monde affirment de plus en plus fort leur identité culturelle, ainsi que leurs aspirations sociopolitiques pour le développement futur. Par voie de conséquence, le nouvel ordre mondial sera davantage pluraliste et cette évolution posera de nouveaux défis. Dans un monde où les nations et les peuples sont de plus en plus interdépendants, une plus grande solidarité, dans le respect des différences culturelles, semble être le chemin le plus sûr vers un développement harmonieux et pacifique.

L'histoire n'a pas de fin

Au cours des années 90, le triomphe idéologique des démocraties occidentales de marché est devenu un thème dominant. Dans le nouveau contexte géopolitique, les abus de pouvoir et la mauvaise gestion économique pratiqués dans les États post-coloniaux d'Afrique ont commencé à être considérés sous un jour nouveau. Les milieux occidentaux qui sont influents dans le domaine de l'aide (la société civile américaine et européenne, ainsi que ses ONG) imputent ce déclin généralisé à la mauvaise gestion de ces régimes autoritaires. Pour inverser la tendance face au clientélisme et aux pratiques prédatrices des dirigeants en cause, ils ont préconisé la démocratisation et la réforme économique. Ce changement de paradigme politique a déclenché une avalanche de travaux portant sur le rôle de l'État et le pluralisme politique comme condition préalable à une croissance soutenue.

En contraste avec ce sombre tableau du boursier africain se dressaient les dragons et les tigres d'Asie de l'Est. On les saluait comme les champions du développement, et la restructuration autant que la revalorisation énergiques de leurs industries en vue de les orienter vers des activités à plus forte valeur ajoutée ont été considérées comme un modèle pour le reste des pays en développement. En outre, la réflexion sur les performances records des pays d'Asie de l'Est a abouti à l'élaboration d'un nouveau modèle décrit par une métaphore originale, *le paradigme du vol des oies sauvages*²⁵. Mais, à l'automne 1997, il est apparu que les oies sauvages asiatiques avaient été intoxiquées par des bulles spéculatives et que leur trajectoire en était affectée. Il faut s'attendre à ce que l'essor et la chute de ces oies aboutissent à un nouveau cycle de thématizations. La dialectique du développement engendrant une dynamique perpétuelle, l'histoire n'a pas de fin. L'histoire des idées non plus. L'une et l'autre connaissent l'éternelle jeunesse.

Notes

1. M. Foucault, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
2. Pour une analyse plus détaillée du contexte historique et conceptuel de la thématisation et de la modélisation, voir : L. Baeck, *The Mediterranean tradition in economic thought* [La tradition méditerranéenne dans la pensée économique], Londres, Routledge, 1994.
3. A. So, *Social change and development : modernity, dependency and world systems* [Changement social et développement : modernité, dépendance et systèmes mondiaux], Newbury Park, Californie, Sage, 1990.
4. Dans les années 50 et 60, le personnel de la Commission économique pour l'Amérique latine, ainsi que l'intelligentsia brésilienne ont participé de manière active et créatrice à l'élaboration d'une thématique du développement. Sur plusieurs points, cette approche hétérodoxe n'était pas dans la ligne du courant dominant. D. Tussie, *Latin America in the world economy* [L'Amérique latine dans l'économie mondiale], Londres, St. Martin's Press, 1983 ; C. Kay, *Latin American theories of development and underdevelopment* [Les théories latino-américaines du développement et du sous-développement], Londres, Routledge, 1989.
5. G. Meier et D. Seers, *Pioneers in development* [Les pionniers du développement], Oxford, Oxford University Press, 1989.
6. Pour une perspective idéologique différente de cette évolution, voir : J. Toye, *Dilemmas of development : reflections on the counter-revolution in development theory and practice* [Les dilemmes du développement : réflexions sur la contre-révolution dans la théorie et la pratique du développement], Oxford, Blackwell, 1987 ; B. Nezeys, *L'autopsie du tiers-mondisme*, Paris, Economica-Krugman, 1988 ; P. Krugman, « Towards a counter-revolution in development theory » [Vers une contre-révolution en théorie du développement], *World Bank research observer* (Washington, D. C.), 1992, p. 15-46 ; S. Brunei, *Le Sud dans la nouvelle économie mondiale*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.
7. C. Graham, *Safety nets, politics and the poor* [Les filets de sécurité, la politique et les pauvres], Washington D. C., Brookings Institutions Press, 1994.
8. B. Hanson, « The westoxication of Iran » [L'occidentoxication de l'Iran], *International journal of Middle East studies* (Londres), n° 1, 1983.
9. Z. Sardar, « Beyond development : an Islamic perspective » [Au-delà du développement : un point de vue islamique], *The European journal of development research* (Londres), 1996.
10. Rudolf Stavenhagen a été l'un des premiers chercheurs à introduire le concept d'ethnicité dans le discours sur le développement. Voir son texte : « Ethnodevelopment : a neglected dimension in development thinking » [L'ethno-développement : dimension négligée de la théorie du développement], dans : R. Apthorpe et A. Krahl (dir. publ.), *Development studies : critique and renewal* [Études sur le développement : critique et renouveau], Leydes, E. J. Brill, 1986.
11. A. Appadurai, « Disjuncture and difference in the global cultural economy » [Rupture et différence dans l'économie culturelle mondiale], dans : M. Featherstone (dir. publ.), *Global culture nationalism, globalization and modernity* [Nationalisme, mondialisation et modernité de la culture mondiale], Newbury Park, Californie, Sage, 1990.
12. P. Preston, *New trends in development theory : essays in development and social theory* [Nouvelles tendances en théorie du développement : essais sur le développement et la théorie sociale], Londres, Boston, Routledge et Kegan Paul, 1985 ; J. Harrod,

- « Development studies : from change to stabilisation » [Études sur le développement : du changement à la stabilisation], dans : R. Aphorpe et A. Krah (dir. publ.), *Development studies : critique and renewal* [Études sur le développement : critique et renouveau], Leydes, E. J. Brill, 1986 ; J. Manor, *Rethinking Third World politics* [Repenser la politique du tiers monde], Londres, Longman, 1991 ; J. Fontaine, *Mécanismes et politiques de développement*, Paris, Éditions Cujas, 1994.
13. R. McLeod et R. Garnaut, *East Asia in crisis : from being a miracle to needing one* [L'Asie de l'Est en crise : après le miracle, la déroute], Londres, Routledge, 1998 ; J. L. Domenach, *L'Asie en danger*, Paris, Fayard, 1998.
 14. A. Leftwich, *Democracy and development : theory and practice* [Démocratie et développement : théorie et pratique], Cambridge, Royaume-Uni, Blackwell, 1996.
 15. T. Verhelst, *No life without roots : culture and authentic development* [Pas de vie sans racines : culture et développement authentique], Londres, St. Martin's Press, 1990 ; J. Friedman, *Cultural identity and global process* [Identité culturelle et mondialisation], Newbury Park, Californie, Sage, 1994 ; G. Rist (dir. publ.), *La culture otage du développement*, Paris, L'Harmattan, 1994 ; J. Nederveen Pieterse, « The cultural turn in development : questions of power » [Le tournant culturel du développement : questions de pouvoir], *The European journal of development research* (Londres), n° 1, 1995 ; M. Wiewiorka, *Une société fragmentée*, Paris, Éditions La Découverte, 1996 ; V. Tucker, « A cultural perspective on development » [Le développement envisagé dans une perspective culturelle], *The European journal of development research* (Londres), n° 2, 1996.
 16. Les trois historiens de l'économie les plus dignes d'attention qui se sont penchés sur le développement, à savoir A. Gerschenkron, S. Kuznets et K. Polanyi, étaient originaires d'Europe de l'Est. Seul Gerschenkron a tiré des conclusions intéressantes de l'histoire du développement dans son pays. Voir : A. Gerschenkron, *Economic backwardness in historical perspective* [Le retard économique en perspective historique], Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1962.
 17. T. Morris-Suzuki, *A history of Japanese economic thought* [Histoire de la pensée économique japonaise], Londres, Routledge, 1989.
 18. Dans son survol des études sur le développement réalisées après la guerre, Ingham indique que les thématiques de la première génération étaient axées sur les problèmes et les mécanismes « matériels », alors que les plus récentes sont davantage « axées sur les populations » ; voir : B. Ingham, « The meaning of development : interaction between new and old ideas » [La signification du développement : interaction entre idées nouvelles et anciennes], *World development* (Oxford), n° 11, 1993.
 19. J. Delcourt, « Vers une culture mondialisée ? », *Sous la loupe* (Genève), n° 12, 1996 ; A. J. Arnaud, *Entre modernité et mondialisation*, Paris, LGDJ, 1998.
 20. On trouvera ci-après une brève liste d'ouvrages choisis parmi une littérature abondante : J. Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, 1979 ; G. Vattimo, *La fine della modernità* [La fin de la modernité], Milan, Garzanti, 1985 ; G. Leng et K. Shell, *Crisis of modernity : recent critical theories of culture and society in the United States and West Germany* [La crise de la modernité : théories critiques récentes de la culture et de la société aux États-Unis et en Allemagne de l'Ouest], Boulder, Colorado, Westview Press, 1986 ; D. Harvey, *The condition of postmodernity* [L'état de la postmodernité], Oxford, Blackwell, 1986 ; E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990 ; S. Toulmin, *Cosmopolis : the hidden agenda of modernity* [Cosmopolis : le calendrier caché de la modernité], Chicago, Illinois, University

- of Chicago Press, 1992. Un recueil complet de textes, accompagné d'une introduction lumineuse, a été publié sous la direction de W. Welsch, *Wege aus der Moderne : Schlüsseltexte d. Postmoderne-Diskussion* [La fin de la modernité : textes essentiels extraits du débat postmoderne], Weinheim, VCH, Acta Humaniora, 1987.
21. G. Kepel, *La revanche de Dieu : chrétiens, juifs et musulmans à la reconquête de Dieu*, Paris, Éditions du Seuil, 1991.
 22. Pour plus de détails, voir : L. Baeck, *Post-war development theories and practice* [Théories et pratique du développement depuis la guerre], UNESCO-CISS, Paris, 1993 ; V. Tucker, « Cultural perspectives on development » [Perspectives culturelles sur le développement], *The European journal of development research* (Londres), décembre 1996 ; M. Castells, *The power of identity* [Le pouvoir de l'identité], Oxford, Blackwell, 1997 ; M. Roque, *Identidad y conflicto de valores : diversidad y mutación social en el Mediterráneo* [Identité et conflit de valeurs : diversité et transformation sociale dans la région méditerranéenne], Barcelone, Icaria, 1997.
 23. S. Huntington, *The clash of civilizations and the remaking of world order* [Le choc des civilisations et la redéfinition de l'ordre mondial], New York, Simon et Schuster, 1998.
 24. D. Lacorne, *La crise de l'identité américaine*, Paris, Fayard, 1997 ; S. M. Lipset, *American exceptionalism : a double-edged sword* [L'exception américaine : une arme à double tranchant], New York, Norton, 1997.
 25. T. Ozawa, « The flying geese-paradigm of tandem growth » [La croissance en tandem : paradigme du vol des oies sauvages], document présenté à la réunion de l'AIB à Séoul, 1995.

DOSSIER

ÉDUCATION, PAUVRETÉ ET INÉGALITÉS

LES CHANCES DES PAUVRES

EN MATIÈRE D'ÉDUCATION

À LA FIN DU XX^e SIÈCLE

Fernando Reimers

Tous les hommes naissent égaux : c'est là une idée ancienne de l'histoire de la pensée¹. Elle a inspiré des mouvements religieux et sociaux, des révolutions, et les peuples ont essayé de s'organiser pour offrir au plus grand nombre le maximum de possibilités de mener une vie conforme au principe du droit universel à la dignité. Au fil du temps, les sociétés ont réagi de maintes façons à ce principe séculaire d'une égalité fondamentale entre les hommes. La question capitale qui se pose est celle de savoir quel est le degré de disparité acceptable en ce qui concerne l'attribution des ressources disponibles à chaque membre de la société et quels sont les moyens de redresser les inégalités en matière de condition sociale, de richesse, de pouvoir ou de prestige. L'idée que nul ne doit vivre dans des conditions telles qu'elles entravent

Langue originale : anglais

Fernando Reimers (Venezuela)

Professeur associé en sciences de l'éducation et directeur des programmes de maîtrise sur les politiques internationales de l'éducation à la Harvard Graduate School of Education (l'équivalent en France d'un institut pédagogique de troisième cycle). Se livre actuellement à des recherches sur les relations entre l'éducation, la pauvreté et l'inégalité en Amérique latine. A été conseiller pour les politiques de l'éducation auprès des gouvernements et auprès de diverses institutions internationales dans la plupart des pays d'Amérique latine, ainsi qu'en Égypte, en Jordanie et au Pakistan. Ses derniers ouvrages, rédigés en collaboration avec Noel McGinn, ont pour titres *Informed dialogue : using research to shape education around the world* [Dialoguer à bon escient : comment exploiter la recherche pour donner forme aux politiques de l'éducation de par le monde] (1997) et *Unequal schools, unequal chances* [À écoles inégales, chances inégales] (à paraître). Comme directeur de la publication, il vient d'achever la mise au point d'un livre sur l'éducation, la pauvreté et l'inégalité dans les Amériques, à paraître en 2000. Courriel électronique : fernando_reimers@gse.harvard.edu

l'épanouissement de toutes ses potentialités est relativement récente dans l'histoire de la civilisation occidentale. La Déclaration universelle des droits de l'homme, promulguée en 1948, a marqué un jalon important sur la voie qui a conduit à un consensus mondial sur les conditions de vie dont chacun doit pouvoir jouir pour préserver son humanité fondamentale. Or, le droit à l'éducation est l'un de ceux qui figurent dans cette Déclaration.

Depuis 1948, la lutte pour les droits de l'homme a été couronnée de nombreux succès. L'éducation, reconnue comme l'un des droits fondamentaux de l'homme, s'est beaucoup développée et cette expansion est à inscrire au nombre des acquis sociaux du *xx^e* siècle². La notion d'instruction universelle n'est pas neuve. On peut la faire remonter pour le moins à la création de l'État prussien, au milieu du *xviii^e* siècle³. Au *xix^e*, plusieurs États modernes ont adopté des lois rendant l'enseignement primaire obligatoire.

Aux États-Unis d'Amérique, Horace Mann, qui a défendu le principe de l'« école pour tous », a soutenu au *xix^e* siècle que l'éducation pouvait être le « grand facteur d'égälisation [...] le balancier de tout l'appareil social ⁴ ».

Dans tous les pays, c'est au cours de ces cent dernières années que l'accès à tous les degrés de l'enseignement s'est le plus élargi. Dans la conscience collective, cette possibilité de s'instruire a donc très souvent finie par être perçue vers le milieu de ce siècle à la fois comme un droit fondamental de l'homme et comme une voie d'accès à la promotion sociale. Dans les sociétés qui valorisent le mérite, le prestige social tient de plus en plus au niveau d'études atteint. En outre, le lien qui existe entre les gains et le niveau d'instruction est amplement prouvé dans le monde entier. L'éducation est la variable qui permet le mieux de prévoir quelles seront les chances d'un individu dans la vie⁵.

Les raisons pour lesquelles l'éducation a tant d'importance pour la réduction de la pauvreté sont diverses. Premièrement, les compétences cognitives, l'apprentissage de la vie en société et les titres que l'on peut acquérir à l'école élargissent les choix qui s'offrent à l'individu. Il a des chances accrues de devenir plus efficace et d'obtenir un emploi mieux payé, d'adopter des habitudes qui amélioreront son état de santé et de voir son niveau d'instruction influencer effectivement sur le nombre d'enfants qu'il mettra au monde.

À l'évidence, on ne peut atténuer la pauvreté et les inégalités en se contentant d'intervenir dans le domaine de l'éducation. Un niveau plus élevé de formation ne crée pas en lui-même des emplois convenablement rémunérés. Ceux-ci résultent des choix d'un pays face aux possibilités et aux contraintes liées à son intégration à l'économie internationale. La « qualité » de la croissance est le mot clé, car tous les types de croissance n'ont pas la même incidence sur l'emploi et les salaires. Il y a cependant des mécanismes interactifs qui expliquent l'influence de ces options économiques sur la pauvreté dans les cas où intervient le niveau d'instruction de la main-d'œuvre.

L'atténuation de la pauvreté et l'amélioration de la répartition des revenus découlent de processus socio-économiques aux multiples facettes. L'accroissement de la productivité économique est un facteur important pour la réduction de la pau-

vreté, car il se traduit par une hausse du revenu moyen par habitant et, par conséquent, par une élévation du niveau de vie de toute la population, y compris des couches défavorisées de la société. La croissance et d'autres phénomènes liés à la progression du revenu national, tels que l'urbanisation, le développement des infrastructures de base et la diminution des taux de fécondité, ont pour effet d'augmenter le revenu de beaucoup de familles — d'où une baisse du pourcentage de gens pauvres.

Au cours des années 80, la crise de la dette extérieure et la récession mondiale ont ralenti la croissance économique dans beaucoup de pays. Elles ont dégradé les conditions de vie d'une partie importante des populations pauvres ; dans certains pays et dans certaines régions, elles ont accru le pourcentage des gens pauvres. Par exemple, en Amérique latine, le pourcentage des ménages pauvres est passé de 35 % en 1980 à 41 % en 1990. Dans les années 90, la restructuration économique des pays a conduit à une intégration plus poussée dans les processus de la mondialisation. Or, cette mondialisation pose des problèmes particuliers en ce qui concerne la pauvreté et l'inégalité. En effet, elle favorise de manière disproportionnée les personnes les plus instruites — d'où une accentuation des inégalités qui découlent déjà du fait que certains sont plus doués pour les études que d'autres. Il est donc de plus en plus clair que la croissance à elle seule risque de ne pas servir à grand-chose pour réduire la pauvreté. Par exemple, l'Argentine a connu des taux de croissance remarquables entre 1990 et 1997 (4,6 % par habitant en termes réels et par année) ; cependant, la pauvreté n'y a baissé que de 3 % (de 16 à 13 %) et le chômage apparent plus que doublé (de 7,4 % à 14,9 %), bien que la croissance économique se soit accompagnée de la création de centaines de milliers d'emplois et de hausses de salaires en termes réels. Le Brésil, pour sa part, avec des taux de croissance représentant la moitié de ceux de l'Argentine (2 % par an) a vu baisser de 6 % sa pauvreté⁶.

Donc, la croissance économique n'a pas suffi en elle-même à réduire sensiblement la pauvreté ces dix dernières années et, dans des pays tels que l'Argentine, le chômage peut s'aggraver alors même que la croissance crée de nouveaux emplois : comment expliquer ce paradoxe ? L'une des explications possibles, c'est que, par suite des changements opérés à l'occasion de la dernière vague de réformes économiques dans les pays où la croissance a repris, celle-ci est très liée à l'insertion dans l'économie mondiale. Elle offre le plus souvent des débouchés dans les secteurs de pointe. Par exemple, en Amérique latine, du fait de l'intégration des pays à l'économie mondiale, la qualité de la main-d'œuvre (en d'autres termes, l'éducation) devient un investissement plus rentable. Ainsi, le taux interne de rentabilité de l'enseignement supérieur a augmenté pour passer en Argentine de 16,5 % en 1986 à 26 % en 1994 ; au Brésil, de 19 % en 1979 à 23 % en 1995 ; au Mexique, de 10 % en 1984 à 20 % en 1994. Les personnes peu qualifiées ont moins de chances de trouver des emplois dans des secteurs de pointe et par conséquent de bénéficier réellement d'une croissance économique fondée sur le savoir. En outre, ce sont les personnes les plus qualifiées qui s'en sortent le mieux dans les périodes de restructuration économique, d'élimination de certaines branches d'activité et de bouleversements de la main-d'œuvre⁷.

Si l'accès à l'éducation est ce qui permet à chacun de mieux comprendre le monde et de mieux se comprendre lui-même, et si un bon niveau d'études est l'un des rares moyens acceptables de se voir conférer privilèges sociaux et ressources, il s'ensuit que l'on devrait offrir à tous les enfants les mêmes possibilités de s'instruire, indépendamment de leur sexe, de leur religion, de leur nationalité ou de leur origine sociale. On peut également en déduire que l'égalité des chances en matière d'éducation est la plus grande priorité de notre temps.

Cependant, la lutte menée depuis la ratification de la Déclaration universelle des droits de l'homme pour parvenir à instaurer l'égalité des chances en matière d'éducation ne peut se prévaloir que d'un bilan mitigé. Il est clair que l'élargissement de l'accès aux différents niveaux d'enseignement a permis d'intégrer de nouveaux groupes sociaux dans le système, mais quand on universalise l'accès à un certain type d'enseignement, celui-ci ne peut plus servir à reproduire la stratification sociale. Cependant, dans le monde entier, la société est loin d'avoir universalisé l'enseignement à tous les niveaux. La question clé est donc de savoir qui franchit toutes les étapes du système. Comme le système d'éducation sélectionne ceux des élèves qui passeront aux niveaux supérieurs de l'enseignement et que l'accès à ces niveaux constituera désormais la base de la stratification sociale, on peut dès lors se demander dans quelle mesure cette sélection est fonction du mérite et des efforts des élèves, ou dans quelle mesure elle reflète les inégalités qui tiennent à leur origine sociale.

Ces questions n'ont rien de neuf. Elles sont au cœur des initiatives prises par les pouvoirs publics dans plusieurs pays au cours des années 50 et 60 pour réformer le système d'enseignement. Elles occupent également une place centrale dans les recherches et les théories qui portent sur l'éducation et qui s'inscrivent dans divers courants de pensée. À cet égard, on peut mentionner entre autres le fonctionnalisme structural, la théorie des conflits et la nouvelle sociologie de l'éducation⁸. Dans toutes ces tentatives d'interprétation, on essaie de préciser le degré d'autonomie de l'école par rapport à la société, sa fonction de reproduction de la stratification sociale et les possibilités qu'elle offre de changer les inégalités et les structures sociales. Tous les ouvrages qui s'inscrivent dans ces courants, et dont les auteurs se proposent d'expliquer la relation qui existe entre l'éducation et les structures sociales, constituent autant de cadres de travail, mais ils ont été écrits dans des sociétés où l'universalisation de l'enseignement primaire et l'expansion de l'enseignement secondaire avaient été consolidées plusieurs décennies auparavant. Leurs auteurs avaient certes pour dessein d'élucider le rapport existant entre deux processus dynamiques (l'éducation et la stratification sociale), mais ils ont analysé des systèmes d'enseignement qui faisaient preuve, au moment de la rédaction de leurs ouvrages, de beaucoup moins de dynamisme pour assurer leur expansion que les systèmes d'éducation des pays en développement au cours de notre siècle.

Il a été difficile jusqu'à présent d'avancer dans la recherche d'une réponse à ces questions concernant la relation entre changement social et changement en éducation du fait de leur complexité, et plus difficile encore de rendre les systèmes d'enseignement plus équitables, car l'éducation est un terrain d'affrontement. Les politiques de l'éducation sont le reflet de conceptions différentes de ce qui est jugé

souhaitable dans la vie et traduisent des conflits d'intérêts entre divers groupes. Après la poussée d'équité en matière d'éducation qui a caractérisé les années 50 et 60, on a fixé, aux alentours de 1975, une nouvelle série de priorités qui a commencé à influencer, dans le monde entier, sur le discours concernant les politiques de l'éducation. Le développement individuel ainsi que la compétitivité nationale et mondiale l'emportaient dorénavant sur l'égalité des chances et devenaient les nouvelles priorités. Dans le domaine de l'enseignement, cette politique s'est traduite par l'insistance mise sur la qualité de l'enseignement plutôt que sur l'accès à l'éducation et sur la justice sociale. Il se peut que ce déplacement des priorités fasse écho au nouvel équilibre mondial des forces, imputable au déclin politique et économique des pays socialistes, à la perte de pouvoir des partis et des mouvements socialistes et libéraux en Europe, au Japon et aux États-Unis, et, plus récemment, à la réorientation politique de la Chine.

La fixation de ces nouvelles priorités a conduit au lancement, au cours de ces vingt dernières années, de réformes ayant un double objectif : d'une part, mieux articuler les « produits » du système d'enseignement aux besoins de l'économie, et, d'autre part, rendre la gestion et la prestation des services éducatifs plus efficaces. Au terme du ^{xx}e siècle, le débat sur l'éducation tourne surtout autour des critères minimaux de qualité, des méthodes d'évaluation, de la décentralisation et de la gestion du système d'enseignement, des chèques pour l'éducation, de la privatisation et du type d'éducation qui convient à chaque type d'économie. Bien entendu, le degré où les systèmes d'enseignement du monde offrent des chances égales à tous les enfants est un sujet qui occupe également une place dans ce débat. C'est là une question sur laquelle ne cessent de revenir beaucoup de groupes dans diverses sociétés et plusieurs institutions du système des Nations Unies (notamment le Programme des Nations Unies pour le développement, le Fonds des Nations Unies pour l'enfance et l'UNESCO). La Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien (Thaïlande), portait en grande partie sur les moyens de parvenir à l'égalité des chances dans le domaine de l'enseignement de base. C'est également le thème fondamental des rapports Faure et Delors, qui constituent les deux principaux cadres de travail élaborés ces vingt dernières années sous l'égide de l'UNESCO aux fins de définir les politiques de l'éducation.

Cependant, les rapports, les conférences, les cadres de travail ne forment qu'une partie du paysage de l'éducation. Nous devons faire le point pour savoir où nous en sommes une fois que les enfants pauvres sont scolarisés (ou ne parviennent pas à l'être), ce qui arrive à ceux qui tentent de poursuivre leurs études, à ceux qui les abandonnent en chemin, à ceux qui réussissent à franchir les étapes du système. Ce dossier se propose de décrire la relation qui existe entre l'éducation, la pauvreté et l'inégalité à la fin du ^{xx}e siècle. La pauvreté n'est pas synonyme d'inégalité ; il est possible de réduire l'inégalité sans que cela ait un effet sur la pauvreté et il est de même possible de réduire la pauvreté sans que cela ait un effet sur l'inégalité. Il importe donc d'avancer dans l'étude de ces concepts et de leurs relations dynamiques. Comment la pauvreté est-elle liée au désavantage des personnes défavorisées en matière d'éducation ? Comment cette pauvreté et ce désavantage sont-ils corrélés

avec les inégalités en matière d'éducation et avec les disparités sociales ? Comment cette relation est-elle influencée par le degré de développement de l'éducation, par le rythme de croissance de l'accès au système d'enseignement et par d'autres forces socio-économiques à l'œuvre dans différentes sociétés ? Comment la relation entre l'inégalité devant l'éducation, la pauvreté, l'origine sociale et le niveau d'instruction évolue-t-elle au cours des ans ?

Le tableau qui se dégage des articles de ce dossier est limité, comme l'est tout tableau de ce type. En premier lieu, tous les pays du monde n'y sont pas représentés et l'unité d'analyse retenue par les auteurs de ces articles varie : certains mettent davantage l'accent sur un pays particulier, tandis que d'autres se placent dans une perspective plus régionale. La plupart d'entre eux analysent la dynamique institutionnelle de l'éducation et de l'inégalité au niveau intermédiaire, avec quelques incursions dans un niveau plus restreint (microcosme) où ils examinent le rôle des influences et des interactions aux niveaux de l'école et de la famille. Quelques-uns évoquent les facteurs qui jouent à un niveau plus large (macrocosme), c'est-à-dire les forces qui rivalisent pour peser sur l'action de l'État. Ces articles sont consacrés à la Chine, aux États-Unis d'Amérique, à l'Amérique latine, à l'Asie du Sud, à l'Afrique subsaharienne et à l'Europe occidentale. Ceux qui portent sur une région du monde s'intéressent plus particulièrement à certains pays et négligent les autres. L'ensemble des pays étudiés est donc limité par la perspective particulière adoptée par l'auteur, comme l'est tout effort d'analyse sociale. Aucune « grande théorie » ne se dégage de ce dossier pour servir de fil directeur. Au contraire, les auteurs de ces articles rendent compte des situations et les analysent. Ce faisant, ils émettent des hypothèses à mi-chemin entre les extrêmes pour expliquer et structurer les observations qui y sont présentées. Malgré toutes ces limitations, j'espère que ce dossier contribuera à l'indispensable débat sur les chances en matière d'éducation, la pauvreté et l'inégalité à la fin du *xx*^e siècle. Le tableau qui se dégage des pages qui suivent est révélateur autant par ses précisions que par ses omissions. Il nous aide à mieux percevoir les choses grâce aux faits qu'il indique, aux explications qu'il fournit et même aux questions laissées sans réponse.

L'article de Charles Willie, « Excellence, équité et diversité dans le domaine de l'éducation », démontre à la fois que l'on peut changer la situation en améliorant les possibilités d'accéder à l'éducation et qu'il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine. Aux États-Unis, l'action menée pour diminuer les fortes disparités enregistrées entre les taux de réussite des élèves de différentes origines raciales à la fin de l'enseignement secondaire a beaucoup progressé depuis 1950, mais il existe encore un écart important entre les résultats scolaires obtenus. Dans cet article, l'auteur étudie le concept de « discrimination positive » (l'ensemble de mesures destinées à supprimer les inégalités raciales) et les controverses qui l'entourent, en remplaçant cet examen dans un débat philosophique et théorique plus large sur les finalités de l'éducation. Il explique ce qui distingue les approches correctrices et les approches préventives en précisant que les premières sont nécessaires pour réparer les dommages causés dans le passé et que les secondes sont indispensables à l'instauration de l'égalité pour tous.

L'article de Claudia Buchmann, « Pauvreté et inégalité devant l'éducation en Afrique subsaharienne », examine l'ampleur de la pauvreté absolue et la baisse des taux de scolarisation dans cette région du monde résultant de la crise, dans les années 80, de la dette extérieure. Buchmann cite des faits probants qui démontrent que même un faible niveau d'instruction améliore beaucoup les chances des pauvres dans la vie. Elle examine les raisons pour lesquelles les taux de scolarisation et de réussite sont les plus bas chez les enfants africains qui vivent dans la pauvreté. Elle mesure le recul des taux de scolarisation qui a eu lieu dans les années 80 et l'impute au fardeau insoutenable de la dette extérieure qui a eu une incidence directe sur les possibilités de scolariser les enfants en réduisant le niveau de vie des familles, et une incidence indirecte en amputant les dépenses consacrées à l'éducation. En conclusion, Claudia Buchmann passe en revue certaines initiatives soutenues par des organisations locales et des groupes communautaires afin d'offrir une chance de s'instruire aux enfants à faible revenu, aux enfants des rues et aux enfants qui travaillent.

Dans son article, « Éducation et pauvreté en Asie du Sud », Jandhyala Tilak examine les effets de l'éducation sur la pauvreté et l'inégalité : être privé du bénéfice de l'éducation représente en soi-même une forme de pauvreté. Il soutient que, si l'éducation est l'une des composantes des programmes de lutte contre la pauvreté, il n'en demeure pas moins qu'elle ne figure pas au premier rang des priorités sociales, politiques ou économiques des gouvernements de la région. Il examine au niveau national la relation qui existe dans la région entre les acquis scolaires et la pauvreté, et dans le cas de l'Inde il se livre à cette analyse au niveau des ménages. Il en déduit qu'il est amplement prouvé que les enfants de parents pauvres ont moins de chances de faire des études et de progresser à l'intérieur du système d'enseignement. À l'aide de données provenant d'enquêtes sur les ménages, il considère les raisons pour lesquelles ces enfants ne sont pas scolarisés en concluant que le manque d'intérêt et que les contraintes financières sont les principaux obstacles — le manque à gagner qu'entraîne la scolarisation des enfants jouant à cet égard un rôle bien moindre que ne le laisseraient supposer bien des ouvrages portant sur ce sujet. Selon l'auteur, « on accorde trop d'importance au rôle du manque à gagner (ou tout simplement du travail des enfants) dans la non-scolarisation ou l'absence totale de scolarisation des enfants appartenant aux catégories pauvres ». Ce faisant, il démontre que la scolarisation a des coûts directs élevés (entre autres, les frais de scolarité payés dans les écoles primaires publiques « gratuites », les fournitures scolaires, le prix des transports) qui constituent des obstacles plus importants que la perte du revenu tiré du travail d'un enfant et auquel les parents renoncent lorsqu'il fréquente l'école.

Dans mon article sur « Les chances en éducation pour les familles à faible revenu d'Amérique latine », j'analyse les possibilités de s'instruire qui sont offertes dans la région aux enfants de parents pauvres. Après avoir débattu de la grande pauvreté et des très fortes disparités qui existent en Amérique latine, je compare le profil respectif des pauvres et des nantis dans le domaine de l'éducation. Ce profil définit essentiellement deux populations à l'intérieur de chaque pays : le quart des personnes qui vivent en zone urbaine atteignent le double des années d'étude que connaissent le quart des habitants les plus pauvres. Dans cet article, je propose un plan pour

gravir les cinq échelons qui conduiront à l'égalité des chances en matière d'éducation. Il s'agit, dans un premier temps, d'offrir à tous les enfants la possibilité de s'inscrire en première année d'étude et, en dernier ressort, de faire en sorte que les compétences acquises à l'école donnent à tous les diplômés les mêmes chances de réussir dans la vie. Or, en Amérique latine, la politique de l'éducation est essentiellement axée sur la première étape. Il ressort des données analysées dans mon article que l'origine sociale a une influence certaine sur les probabilités de redoublements et d'achèvement des études primaires, ainsi que sur les pourcentages d'élèves qui passeront dans l'enseignement secondaire, qui parviendront jusqu'aux classes terminales du lycée et qui entreront à l'université — ce qui constitue une autre source d'inégalité. J'ai élaboré un cadre de travail pour expliquer l'incidence de la pauvreté sur les chances en matière d'éducation en y intégrant quatre ensembles de facteurs interdépendants : la pauvreté elle-même, l'insuffisance d'une éducation préscolaire pour les pauvres, l'inégalité des ressources mises à la disposition des enfants pauvres en matière d'éducation et l'absence de mesures compensatoires.

L'article de Joanna McPake et de Ghazala Bhatti, « Éducation et pauvreté en Europe occidentale », analyse l'accroissement des populations déshéritées dans cette région du monde et l'apparition de nouvelles formes d'exclusion sociale. Les auteurs émettent l'hypothèse d'une relation de cause à effet, dans les deux sens, entre le chômage et l'exclusion sociale, relation elle-même liée aux chances en matière d'éducation. « C'est ainsi que les enfants exclus sociaux ont moins de chances que les autres d'acquérir un niveau d'instruction et de qualification suffisant pour trouver un emploi, tandis que les exclus adultes éprouvent des difficultés croissantes à se réinsérer dans le monde du travail, faute de pouvoir actualiser leurs compétences ou en acquérir de nouvelles. » Une conclusion intéressante se dégage de cet examen : il est rare que l'on emploie le terme même de « pauvreté » pour désigner une catégorie analytique dans les travaux sur lesquels J. McPake et G. Bhatti se sont penchées et dans les recherches diffusées par l'intermédiaire du Réseau sur la justice sociale et l'éducation interculturelle de l'Association européenne de recherche en éducation (dont les auteurs sont les coordinatrices). L'un des thèmes prédominants de ces travaux est l'échec du système d'enseignement face aux différences culturelles qu'il n'arrive pas à reconnaître et pour lesquelles il ne trouve pas de solution. Les auteurs défendent l'idée que l'Union européenne attache désormais plus d'importance au rôle de l'éducation et de la formation dans la lutte contre la pauvreté, et qu'elle soutient à cette fin des initiatives spéciales telles que « l'école de la seconde chance » dans l'espoir de séduire ceux qui ont abandonné leurs études secondaires. Selon leur article, lorsque l'on parle d'égalité des chances, il s'agit avant tout de savoir qui réussit à terminer l'école secondaire avec succès et pourquoi. Or, les recherches sur les obstacles qui s'opposent à l'égalité des chances à ce niveau et sur les motifs de discrimination attribuent à cet égard un plus grand rôle à l'origine ethnique qu'à la classe sociale.

L'article d'Emily Hannun sur « La pauvreté et la scolarisation de base en Chine : questions d'équité dans les années 90 » analyse comment les réformes économiques et pédagogiques appliquées en Chine ont aggravé les inégalités face à l'éducation. Il étudie comment les inégalités entre les provinces se sont accentuées entre 1988 et

1995, et démontre que leur aggravation est liée aux disparités de plus en plus grandes qui existent dans le domaine de l'éducation et de la croissance économique. Alors que les données les plus récentes permettent de penser que les cas d'exclusion sociale sont moins nombreux, les disparités sont de plus en plus fortes, car le fossé se creuse de plus en plus entre les pauvres et les nantis, et la richesse est davantage en rapport avec les chances des enfants face à l'éducation. Emily Hannum relève les mécanismes par lesquels ces changements globaux modifient les chances en matière d'éducation : d'une part, les réformes économiques accroissent l'importance, et donc l'effet dissuasif, du manque à gagner qu'entraîne la scolarisation des enfants pour les parents ; d'autre part, les parents n'ont pas toujours les moyens de scolariser leurs enfants, car les habitants des régions défavorisées sont de plus en plus tributaires de l'apport financier de leurs enfants. Cet article démontre la nouvelle orientation de la politique chinoise de l'éducation : « au lieu de mettre l'accent sur l'égalitarisme et la lutte des classes, elle souligne désormais la qualité de l'enseignement, la notion de compétition, les talents individuels, ainsi que la maîtrise des concepts et des compétences qui jouent un grand rôle dans le développement de la science et de la technologie ». L'imposition de frais de scolarité et la décentralisation ont été les principales réformes décidées par les pouvoirs publics. Ce thème, celui du remplacement, dans la politique de l'éducation, de l'objectif « justice sociale » par celui de la qualité de l'enseignement, fait écho à un thème traité dans les articles sur l'Asie du Sud et sur les États-Unis, et n'est pas non plus étranger au déclin apparent de la recherche et des débats sur ces questions, comme le suggère l'article consacré à l'Europe occidentale.

L'article de Gary Orfield, « Politique générale et équité : un tiers de siècle de réformes de l'éducation aux États-Unis d'Amérique », rend compte de deux phases distinctes de l'action entreprise par les pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation depuis le milieu du siècle. Entre 1960 et 1980, on a mis l'accent sur les questions relatives à la justice sociale, mais, depuis lors, on s'est surtout attaché à la notion de compétition et à la fixation de normes de qualité. L'auteur blâme les efforts déployés mal à propos pour exporter dans d'autres pays certaines directives élaborées aux États-Unis, celles qui concernent par exemple les « chèques pour l'éducation » et les normes de qualité — domaines déjà très controversés aux États-Unis mêmes. Orfield soutient que si la justice sociale a progressé en matière d'éducation, ces avancées sont pour la plupart dues aux réformes appliquées par les pouvoirs publics dans les années 60 et 70, si bien que ce sont ces réformes qui méritent le plus d'être étudiées par ceux qui s'intéressent à cette question. Au cours de cette période, le gouvernement fédéral a joué un rôle croissant dans la politique de l'éducation. Il a promulgué et financé des mesures conçues afin que tous les élèves terminent leurs études secondaires avec succès et que les groupes à faible revenu et les minorités raciales aient davantage accès à l'enseignement supérieur. Grâce au financement de programmes spéciaux, tels que celui du « Titre 1 », à des initiatives législatives et à l'action des tribunaux, on a réussi à beaucoup élargir l'accès des catégories défavorisées à l'éducation, mais non à les faire profiter de façon plus importante des avantages qui en découleront ultérieurement. L'auteur démontre comment la politique de l'éducation a été réorientée dans

un sens très conservateur au cours de l'ère Reagan-Bush, qui a duré douze ans. Orfield traite, preuves à l'appui, de l'incidence de ces réformes pendant la phase la plus récente de cette politique et démontre que l'on s'attache excessivement aux résultats des examens, et partant aux acquis scolaires immédiats. Or, ceux-ci ne sont que faiblement liés aux avantages ultérieurs de l'éducation qui sont de la plus haute importance pour la mobilité sociale, à savoir le passage à l'enseignement postsecondaire et l'accès à un bon emploi. L'auteur de cet article explique aussi comment les réformes visant à améliorer la qualité de l'enseignement risquent d'exacerber les inégalités au lieu de les atténuer. Selon lui, il conviendrait d'envisager les finalités de l'enseignement scolaire sous un angle plus large. Il faudrait, entre autres, préparer les élèves à participer à une société démocratique et à y assumer des responsabilités, leur montrer comment on peut arriver à comprendre les points de vue d'autrui et leur enseigner la tolérance, développer en eux la capacité d'apprendre tout au long de la vie ainsi que la sociabilité, pour leur faire percevoir le fonctionnement des institutions civiques.

En somme, les sept articles qui examinent dans ce numéro la relation entre l'éducation, la pauvreté et l'inégalité corroborent l'existence de quelques grandes tendances mondiales : l'inégalité des structures sociales perpétue l'inégalité des origines sociales — laquelle se traduit par l'inégalité des chances devant l'éducation. Cependant, les systèmes d'enseignement ont une assez grande autonomie par rapport aux structures sociales dans lesquelles ils s'insèrent. En conséquence, ils peuvent à la fois contribuer à reproduire les inégalités et offrir aux enfants des pauvres des chances en matière d'éducation. En effet, ce n'est que si l'éducation est capable d'offrir ces chances qu'elle peut aussi les limiter. En d'autres termes, si l'enseignement n'avait aucun rapport avec la mobilité sociale, la stratification dans le domaine de l'éducation n'aurait pas non plus de rapport avec la stratification sociale. Ces articles nous éclairent davantage sur les raisons pour lesquelles les pauvres doivent affronter tant d'obstacles pour réussir leurs études que sur les raisons pour lesquelles certains d'entre eux y parviennent malgré tout, et sur la manière dont ce succès les aide à avoir ultérieurement une plus grande gamme de choix dans la vie — thème d'un grand intérêt pratique et théorique.

Ces articles donnent également à penser que l'on a renoncé depuis une ou deux décennies à placer l'égalité des chances au centre des programmes d'action de nombreux gouvernements de par le monde. Ce constat sous-entend que les groupes qui se soucient moins de la justice sociale que de la compétitivité ont fait main basse sur ces programmes d'action et que les groupes sous-dominants ont perdu encore plus le pouvoir d'infléchir les options de l'État.

Ce dossier prouve que, si certains des mécanismes de reproduction des inégalités fonctionnent en dehors du système d'enseignement — du fait des répercussions directes de la pauvreté sur les familles et sur les enfants —, d'autres mécanismes parmi les plus importants résultent, quant à eux, des choix de la politique de l'éducation — d'où les coûts directs élevés de la participation aux écoles, les établissements médiocres et en nombre insuffisant, les écoles pauvres pour les enfants pauvres. Une troisième série de mécanismes de reproduction des inégalités sociales découle de l'interaction entre la politique de l'éducation et la situa-

tion familiale — ce qui est encore plus grave. Comme l'observent Orfield et Willie, les politiques de l'éducation risquent d'avoir des incidences différentes selon les groupes de revenu — ce qui creuse encore plus le fossé entre riches et pauvres : certaines politiques imposent un fardeau disproportionnellement plus lourd aux familles pauvres, comme le notent Buchmann, Hannum et Tilak, tandis que d'autres ne répondent pas aux besoins spécifiques des enfants élevés dans des familles pauvres, comme le remarquent McPake, Bhatti et Reimers. Ces articles laissent également entendre que l'inégalité fondée sur le revenu et l'inégalité fondée sur la race sont intimement liées dans beaucoup de parties du monde : depuis l'Amérique latine jusqu'en Chine, depuis l'Europe occidentale jusqu'aux États-Unis d'Amérique. Ils permettent également de penser que dans certaines régions du monde il existe une interaction entre les inégalités raciales, les inégalités entre les sexes et les inégalités de revenu.

On peut également déduire des articles de ce numéro de *Perspectives* que, si l'on possède beaucoup d'informations sur la nature des liens entre l'éducation, la pauvreté et l'inégalité dans différentes parties du monde, il n'en demeure pas moins que l'on ne sait pas encore très bien comment parvenir à améliorer l'égalité des chances en matière d'éducation. Dans certains cas, il est difficile de recueillir des renseignements sur les chances des enfants de parents pauvres dans ce domaine. Par exemple, aucune des statistiques sur l'enseignement publiées par l'UNESCO ou par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ne contient de données ventilées par catégorie de revenu ou par groupe ethnique⁹. Dans la Troisième Étude internationale sur les mathématiques et les sciences, la dernière de ce type concernant les résultats scolaires, on n'a collecté aucune donnée sur l'origine ethnique des personnes interrogées et on ne dispose que d'informations très limitées sur le milieu socio-économique des élèves, de sorte qu'il est difficile d'analyser la relation entre la pauvreté et la réussite scolaire. Dans certains pays où il existe une discrimination raciale non dissimulée, les recensements nationaux et les statistiques scolaires ne contiennent aucune donnée sur l'origine ethnique des élèves. Dans les statistiques nationales sur l'enseignement et les systèmes de suivi, on recueille rarement des données qui permettraient d'analyser le parcours éducatif des enfants appartenant à divers groupes de revenu (accès à l'éducation, progression, achèvement de la scolarité et réussite). Les études longitudinales sur l'impact des mesures destinées à améliorer les chances en matière d'éducation sont encore moins courantes. L'insuffisance des données et des recherches sur le désavantage des pauvres en matière d'éducation, qui nous permettraient de mieux comprendre comment on pourrait améliorer la justice sociale, ne tient pas tant à une difficulté insurmontable du sujet qu'au faible niveau de priorité assigné à l'appréhension de ce problème par la société, les gouvernements et les institutions — y compris par les institutions de recherche et les organismes internationaux.

Cependant, les articles de cette livraison confortent également l'hypothèse selon laquelle le changement est possible. Les systèmes d'enseignement peuvent améliorer les chances en éducation des enfants issus de parents pauvres (et ils y sont effectivement parvenus à différentes époques et en divers lieux). L'inégalité face à l'éducation

n'est donc pas une conséquence inéluctable et universelle de la civilisation moderne. C'est un choix humain, le résultat de choix collectifs au sujet de ceux qui doivent être instruits, sur la manière dont ils doivent l'être et sur le prix à payer pour qu'ils le soient. Le désavantage des pauvres en matière d'éducation résulte donc d'un choix, qui n'est pas seulement le leur, mais aussi et peut-être surtout celui des nantis. Il résulte de la manière dont ces derniers définissent leurs intérêts et leurs responsabilités, de l'influence qu'ils exercent sur les priorités de l'action publique. Il résulte aussi de la capacité des pauvres à se faire entendre pour peser sur les politiques. Si l'on veut étudier comment on pourrait changer les chances des pauvres en éducation, il est capital de s'intéresser avant tout aux véritables avantages qui découlent de l'enseignement (les chances qu'il offre dans la vie, la progression à l'intérieur du système scolaire...), sans se préoccuper simplement de la maîtrise des matières figurant au programme, vérifiée par des examens qui mettent l'accent sur les acquis immédiats. En outre, il conviendrait d'analyser des données longitudinales sur une longue période de temps. Il est également essentiel, si l'on veut étudier les chances en matière d'éducation, de se pencher sur la mise en œuvre des politiques de l'éducation. Les divers groupes sociaux ne se demandent pas tous au même moment si le système d'enseignement doit favoriser ou non l'égalité et ils ne comprennent pas non plus tous au même moment comment il peut y parvenir. Des organisations qui maintiennent des liens plus ou moins lâches avec le pouvoir central ont une grande latitude pour formuler leurs propres orientations au stade de la mise en œuvre de cette politique. Obtenir du gouvernement national ou fédéral qu'il lance des initiatives pour promouvoir l'égalité des chances en matière d'éducation est une chose, changer le contexte social des écoles en est une autre. Les administrateurs et les dirigeants locaux, les enseignants, les chefs d'établissement, les élèves et la collectivité recréent cette politique d'une manière qui peut aller à l'encontre des objectifs affichés du gouvernement. Aucun autre domaine de l'action publique n'est peut-être autant un terrain d'affrontement que les programmes et les mesures de lutte contre la pauvreté, et par conséquent un terrain d'élection pour la déconstruction, la reconstruction et la destruction des politiques. Ce n'est peut-être pas un effet du hasard si l'étude de la mise en œuvre des politiques gouvernementales aux États-Unis a commencé par celle des programmes fédéraux de réduction de la pauvreté¹⁰. Les systèmes d'éducation sont autant d'arènes où l'on se livre des combats politiques, où s'opposent des intérêts divergents. Dans les sociétés inégalitaires, il y a des forces qui soutiennent la reproduction des inégalités et qui résistent aux réformes de l'école visant à instaurer une plus grande égalité. Dans les cas où il faut augmenter le financement des écoles fréquentées par les enfants de parents pauvres, il faut, si l'on veut appliquer durablement des réformes progressistes, qu'une demande effective émane de ceux qui en seront les bénéficiaires (élèves ou parents), des groupes précisément de la société qui ont le moins de poids politique et qui ont vu ces vingt dernières années s'effriter leur pouvoir d'infléchir l'action gouvernementale en matière d'éducation. Ceux qui ont quelque chose à perdre d'une réaffectation des dépenses publiques, ou ceux qui devront payer plus d'impôts pour financer ces initiatives, risquent fort de s'opposer aux réformes — d'où la difficulté, la lenteur et les résultats incertains de tout changement.

Pour élargir les possibilités offertes aux pauvres en matière d'éducation, il ne suffit pas de comprendre quelles sont les mesures qui conviennent à chaque contexte spécifique, il faut aussi comprendre quelles sont les conditions à remplir pour traduire ces mesures par un changement réel dans les salles de classe et dans les écoles. L'application concrète d'une réforme dans ce domaine exige une meilleure appréhension du déroulement et de la complémentarité des diverses mesures envisagées, de leur séquence et de la politique de l'éducation qui les inspire.

Lorsque nous essayons de déterminer les mesures qu'il serait sage de prendre, nous devons nous poser la question de savoir non pas simplement quelles sont les interventions et les innovations pédagogiques qui aideront les élèves pauvres à bien s'instruire, mais aussi dans quelle mesure elles contribueront à combler l'écart entre les pauvres et les nantis dans la gamme très large des avantages que procure l'éducation. Nous avons certes besoin de savoir comment les pauvres peuvent se comparer aux nantis en ce qui concerne l'accès à l'éducation, le passage d'une classe à l'autre et les notes d'examen, mais nous devons en outre comprendre quels sont les bénéfices qui ont le plus d'importance non seulement pour favoriser la mobilité sociale individuelle, mais encore pour créer plus de solidarité et d'égalité. Ces avantages doivent profiter aux pauvres comme aux nantis.

Puisque l'éducation joue désormais un plus grand rôle dans la stratification sociale, il est essentiel d'assurer l'égalité des chances dans ce domaine. Méconnaître cette exigence reviendrait à permettre au système d'enseignement d'être le principal mécanisme de reproduction, voire d'aggravation, des inégalités sociales. Le fait qu'il est possible de changer les choses et d'améliorer les chances des pauvres en matière d'éducation nous rappelle le chemin parcouru par l'humanité pour arriver enfin à comprendre que tous les hommes naissent égaux et qu'ils ont le droit d'espérer des autres des chances égales et équitables. Mais cela nous rappelle aussi qu'il nous reste encore beaucoup à apprendre, beaucoup à accomplir dans cette longue quête de l'égalité.

Notes

1. D'après moi, cette égalité fondamentale est *la capacité que chacun a de mener une vie conforme à ses choix librement arrêtés*. À l'évidence, les hommes diffèrent à maints égards, notamment par leurs talents particuliers et leur prédisposition à réagir diversement aux influences sociales. Ma conception n'est pas incompatible avec cette diversité puisque l'égalité implique la même capacité individuelle d'agir librement. Il est possible, tout en soutenant le principe de cette égalité fondamentale, de reconnaître la valeur d'une pluralité de compétences, de talents, de préférences et de visions du monde. En fait, la diversité et l'égalité des droits sont des concepts interdépendants. Cependant, les différences qui existent à maints égards entre les êtres humains (santé et alimentation, ressources, chances en matière d'éducation et promotion sociale) limitent leur capacité d'agir librement et sont incompatibles avec l'égalité. Pour un débat sur les tensions entre l'égalité et la diversité, voir A. Sen, *Inequality reexamined* [L'inégalité révisée], Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1992.

2. Cela est vrai même des pays qui se sont abstenus lors de l'adoption de cette Déclaration par l'Assemblée générale des Nations Unies (Paris, juin 1948), à savoir, les six pays du bloc soviétique, l'Arabie saoudite et l'Afrique du Sud.
3. A. Green, *Education and State formation* [L'éducation et la formation des États], New York, Saint Martin's Press, 1990. Je remercie mes collègues Patricia Graham et Julie Reuben de leurs avis au sujet de l'histoire de l'éducation dans le monde.
4. H. Mann, *The twelfth annual report* [Douzième rapport annuel], New York, Dillingham, 1891.
5. Boti, Ramirez et Meyer ont démontré que dans le monde l'éducation est, à part la nationalité, le facteur qui détermine le plus les chances d'une personne. Voir J. Boti, F. Ramirez et J. Meyer, « Explaining the origins and expansion of mass education » [Comment expliquer les origines et l'expansion de l'éducation de masse], *Comparative education review* (Chicago, Illinois), p. 145-164.
6. Commission économique pour l'Amérique latine, *Panorama social*, Santiago (Chili), CEPAL, 1999.
7. Pour un débat sur la manière dont l'accroissement de la productivité est une condition nécessaire, mais non pas suffisante, de l'augmentation des revenus en termes réels dans l'économie des États-Unis d'Amérique, voir F. Levy, *The new dollars and dreams* [Nouveaux dollars, nouveaux rêves], New York, Russell Sage, 1999.
8. Pour certaines des principales œuvres s'inscrivant dans ces courants, voir S. Bowles et H. Gintis, *Schooling in capitalist America : education and the contradictions of economic life* [La scolarité dans l'Amérique capitaliste : l'éducation et les contradictions de la vie économique], New York, Basic Books, 1976 ; M. Carnoy et H. Levin, « Educational reform and class conflict » [Réforme de l'enseignement et conflit entre les classes sociales], *Journal of education* (Boston, Massachusetts), vol. 168, n° 1, 1986, p. 35-46 ; É. Durkheim, *Education and sociology* [version anglaise de l'ouvrage de É. Durkheim *Éducation et sociologie*], Glencoe, Illinois, Free Press, 1956 ; M. Weber, *The theory of social and economic organization* [Théorie de l'organisation sociale et économique], Glencoe, Illinois, Free Press, 1947.
9. À cet égard, les débats en cours à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) en vue d'incorporer dans son système d'indicateurs de l'enseignement certains indicateurs visant à capter l'aspect « justice sociale » constituent un signe très encourageant.
10. J. Pressman et A. Wildavsky, *Implementation* [La mise en œuvre des politiques], Berkeley, Californie, University of California Press, 1973.

EXCELLENCE, ÉQUITÉ

ET DIVERSITÉ DANS LE DOMAINE

DE L'ÉDUCATION

Charles V. Willie

Les États-Unis d'Amérique ont presque atteint l'objectif de l'enseignement universel aux niveaux élémentaire et secondaire. « En [...] 1997, plus des quatre cinquièmes (82,1 %) des adultes âgés de vingt-cinq ans ou plus ont déclaré avoir terminé leurs études de *high school* (établissement d'enseignement secondaire) ; ce pourcentage n'avait jamais été aussi élevé » (United States Census Bureau, 1997, p. 1). Mais il existe sur ce point des différences considérables entre les groupes raciaux ou ethniques. Jusqu'à 83% des Blancs âgés de vingt-cinq ans ou plus sont diplômés d'un établissement d'enseignement secondaire, alors que le pourcentage correspondant est de 54,7 % seulement chez les Américains d'origine hispanique appartenant à la même tranche d'âge. Chez les adultes de race noire, ce pourcentage est élevé (74,9 %), mais inférieur à celui des Blancs. Le pourcentage des diplômés de *high school* atteint cependant 84,9 % chez les résidents adultes des États-Unis qui sont originaires d'Asie ou des îles du Pacifique ; aucun autre groupe ethnique des États-Unis ne fait aussi bien (United States Census Bureau, 1997, p. 3).

Langue originale : anglais

Charles V. Willie (États-Unis d'Amérique)

Professeur de sciences de l'éducation et d'études urbaines à la Harvard Graduate School of Education. Vice-président de l'American Sociological Association, ancien président de l'Eastern Sociological Association et ancien membre du Conseil de direction du Social Science Research Council, Charles Willie a effectué de nombreuses recherches sur la déségrégation dans le domaine de l'enseignement. Il a également exercé les fonctions de consultant, d'expert auprès des tribunaux et de témoin expert dans plusieurs affaires de déségrégation scolaire. Son ouvrage le plus récent, sur ce sujet, s'intitule *Controlled choice, a new approach to desegregated education and school improvement* [La maîtrise des choix : nouvelle façon de concevoir la déségrégation et l'amélioration de l'enseignement scolaire] (1996, en collaboration avec Michael Alves).

L'inégalité entre les groupes ethniques ou raciaux en matière d'éducation était encore plus forte aux États-Unis autrefois. En 1950, avant que la Cour suprême ne déclare illégale la ségrégation raciale dans l'enseignement, environ un tiers (33,4 %) des adultes de plus de vingt-cinq ans étaient diplômés de la *high school* ; cette proportion était de 35,5 % chez les Blancs, et de 13,2 % seulement chez les Noirs et dans les autres groupes raciaux. Il y a un demi-siècle, la proportion des diplômés de *high schools* était donc 2,7 fois plus élevée chez les Blancs que dans l'ensemble des autres groupes raciaux (Unites States Census Bureau, 1960, p. 108). Aujourd'hui, après le remarquable accroissement enregistré pour tous les groupes raciaux, la proportion des diplômés blancs (à ce niveau d'enseignement) n'est que 1,2 fois supérieure à celle des diplômés appartenant à l'ensemble des autres groupes raciaux.

Il y a cinquante ans, moins de la moitié des adultes américains, tous groupes raciaux confondus, étaient diplômés d'une *high school*. À la fin du xx^e et à l'aube du xxi^e siècle, la majorité des adultes, de tous les groupes raciaux, ont mené à bien leurs études secondaires. L'évolution de l'éducation au cours du dernier demi-siècle appelle deux observations : i) quand la proportion des diplômés était faible dans toutes les catégories de la population américaine, l'inégalité entre les groupes raciaux était plus forte qu'à notre époque où la proportion des diplômés s'est accrue dans tous ces groupes (la marée montante ne soulève-t-elle pas tous les bateaux ?) ; ii) malgré la remarquable hausse du niveau d'instruction de toutes les catégories de la population, des inégalités subsistent aux États-Unis entre les Blancs et les gens de couleur (plus ça change, plus c'est la même chose). Conscient de la persistance d'inégalités entre les groupes raciaux et persuadé que la suppression des inégalités, comme nous venons de le voir, est dans l'intérêt de tous et ne nuit à personne, le gouvernement des États-Unis a tenté de régler par différents moyens le problème persistant de l'inégalité.

La discrimination positive

On appelle généralement « discrimination positive » (*affirmative action*) les mesures prises jusqu'à présent pour lutter contre la discrimination.

Cette action nécessaire, d'une importance capitale, est cependant très controversée parce que certains Blancs s'imaginent que les mesures antidiscriminatoires susceptibles d'aider les autres groupes raciaux nuisent aux intérêts de leur propre groupe. La discrimination positive se fonde sur l'hypothèse suivante : « Si nous pouvions lever les barrières artificielles qui limitent l'accès à l'éducation et surmonter les effets de la discrimination passée, les Noirs [et les autres groupes de race non blanche] acquerraient les compétences nécessaires pour occuper [dans l'enseignement] des positions qui refléteraient leur importance dans la population en général » (Fleming, Gill et Swinton, 1978, p. 7). Les mêmes auteurs définissent la « discrimination positive » comme « une stratégie pacifique destinée à instaurer progressivement une société juste et équitable » (p. 4).

Par décrets-lois, l'exécutif fédéral a pris des mesures pour mettre fin à la discrimination raciale. Fleming, Gill et Swinton affirment que le gouvernement a dû prendre ces mesures et ordonner aux autres institutions américaines d'en faire autant

parce que les politiques officielles du passé, au niveau fédéral, au niveau des États et au niveau local, visaient à « maintenir les Noirs dans l'ignorance à l'époque de l'esclavage, puis à faire en sorte que l'éducation finalement dispensée fût de qualité inférieure » (p. xxi). Oliver et Shapiro (1995, p. 95) soutiennent, quant à eux, que « presque toutes les formes d'injustice et de discrimination à l'égard des Noirs [des États-Unis] ont donné aux Blancs l'occasion de réaliser quelque gain ».

Remèdes et prévention

Nous vivons de plus en plus dans une société où le gagnant « rafle la mise », et où les individus ne valent que par leurs ressemblances, en raison de la « culture de l'intolérance » (Cohen, 1998) qui se développe aujourd'hui aux États-Unis. Pour l'anthropologue Mark Cohen, « de nombreux Américains semblent éprouver une indifférence croissante à l'égard des autres. Ils sont de plus en plus intolérants envers les gens "différents", quand ils ne ressentent pas pour eux une véritable haine. Cette attitude [...] divise des gens qui devraient s'unir et soutient divers programmes politiques qui ne répondent pas à nos besoins réels » (Cohen, 1998, p. ix).

Il est un programme politique que l'intolérance culturelle ne soutient pas et qui, lui, distingue remède et prévention :

Le remède est une forme de réparation. Le philosophe John Rawls affirme que le principe de réparation constitue un élément important de la théorie de la justice. Ce principe exige le dédommagement de la personne lésée. Par les possibilités qu'il octroie, il atténue [...] les effets des accidents naturels et des aléas de l'histoire [...]. On l'applique en faisant jouer le principe de différence [...] qui reconnaît le caractère unique de chaque unité de la société [...] et en atteste la validité (Willie, 1994, p. 91).

Rawls écrit : « Ceux qui ont été favorisés par la nature, quels qu'ils soient, ne peuvent jamais tirer profit de leur bonne fortune qu'en améliorant la situation des défavorisés » (Rawls, 1971, p. 101-102). C'est par des mesures correctives que nous pouvons améliorer la situation des « malchanceux ». En d'autres termes, nos aptitudes naturelles et nos capacités acquises doivent contribuer au bien-être des autres parce que, selon Rawls, « personne ne mérite la supériorité naturelle qu'il peut avoir sur les autres, ni n'est en droit d'être privilégié au départ par rapport au reste de la société » (p. 100).

L'action corrective suppose des mesures, spécialement adaptées à des personnes ou à des groupes, qui mettent les individus dans la position qu'ils auraient occupée si la discrimination ne les avait pas empêchés d'avoir accès aux possibilités offertes. La prévention, en revanche, suppose que, par des mesures d'application universelle, les ressources communes soient distribuées dans l'intérêt de tous.

Pour prévenir, on se préoccupe non pas des multiples types de comportement des personnes ou des groupes menacés, mais des désordres et de leurs causes, qu'il faut circonscrire ou réduire avant qu'ils n'atteignent les individus et les groupes (Willie, 1994, p. 95).

Les spécialistes de l'organisation sociale doivent se demander si leur action a un but correctif ou préventif. Prévenir, c'est veiller à ce que le préjudice ne soit pas causé. Corriger, c'est y remédier. L'action sociale destinée à réparer les préjudices passés n'est pas efficace lorsqu'elle recourt à des méthodes d'application universelle. Et l'action sociale destinée à prévenir de nouveaux préjudices n'est pas efficace lorsqu'elle se concentre sur des individus ou des groupes particuliers. Bref, la prévention veut une approche universelle, et la réparation réclame des mesures spécifiques. Ainsi les propositions actuelles concernant les moyens de régler le problème de la pauvreté ne sont pas appropriées lorsqu'elles recommandent des mesures d'application universelle, par opposition à des mesures visant spécialement des personnes ou des groupes déterminés.

Wilson (1987, p. 5) est persuadé que, pour améliorer les perspectives d'avenir des pauvres — par exemple le sous-prolétariat qui vit dans le centre des villes —, il faut « mettre l'accent sur des programmes susceptibles de susciter la sympathie des groupes plus favorisés, quelles que soient leur race et leur origine sociale ». Il rejette donc les mesures de réparation en faveur de populations spécifiques. Je ne suis pas d'accord avec les propositions de Wilson parce qu'elles ne font apparemment pas de distinction entre l'action préventive et l'action corrective. La prévention est une belle chose, mais elle concerne l'avenir. Pour aider les individus qui souffrent de leur pauvreté, il faut absolument mener une action qui « répare », et la mener maintenant.

Ce n'est pas à nous de choisir entre l'application de mesures préventives universelles et l'application de mesures correctives particulières. La stratégie utilisée doit dépendre des exigences de la situation, et non pas des préférences de ceux qui la mènent. Il incombe aux professionnels de l'éducation de faire comprendre ce principe à l'ensemble de la société. Nos stratégies risquent sinon d'être arbitraires et capricieuses, et de ne pas avoir la flexibilité voulue pour répondre aux besoins très divers d'une société composée de plusieurs populations.

Équité et excellence

Les réformes scolaires sont généralement inadéquates et insuffisantes quand elles visent l'excellence sans l'équité, ou l'équité sans l'excellence. Il y a presque vingt ans, la Commission nationale pour l'excellence en matière d'éducation, aux États-Unis, déclarait que le pays ne devait pas sacrifier l'équité à l'excellence, ni l'excellence à l'équité. Suivant le rapport de cette commission, la poursuite d'un seul de ces deux objectifs au détriment de l'autre pourrait soit condamner la société américaine à la médiocrité, soit favoriser l'apparition d'un élitisme non démocratique (National Commission on Excellence in Education, 1983, p. 13). Je me propose de montrer ici qu'il y a un lien entre l'excellence et l'équité en matière d'éducation.

Le niveau scolaire des élèves est évidemment un résultat de l'enseignement qui est lié à la dimension de l'excellence. Et les établissements scolaires peuvent être considérés comme des systèmes qui offrent des possibilités variables, qui dispensent aux différents groupes d'élèves une formation plus ou moins conforme au principe d'équité. L'équité se réfère aux groupes ; l'excellence, aux individus. Les individus aspirent à l'excellence, les groupes recherchent l'équité. Du point de vue de la pla-

nification de l'enseignement, la recherche de l'excellence et celle de l'équité sont des phénomènes complémentaires. Schorr (1997, p. 258) reconnaît que les systèmes scolaires peuvent et doivent offrir équitablement les possibilités d'éducation. L'offre d'enseignement est équitable quand ces possibilités sont mises à la disposition de tous les élèves selon leurs besoins. Un système scolaire équitable accorde les mêmes chances à tous les élèves.

Les effets contextuels des écoles

Il importe de voir dans les écoles le contexte dans lequel l'enseignement a lieu. L'analyse qui suit, des effets contextuels de l'enseignement, s'appuie sur l'étude que j'ai consacrée en 1997 et 1998 aux écoles du comté de Charleston, en Caroline du Sud (Willie *et al.*, 1998), ainsi que sur des publications spécialisées comme les études de Rutter *et al.* (1979) et de Stern (1970). Selon Stern, les écoles sont « des systèmes de pressions, de pratiques et de politiques destinés à favoriser la réalisation progressive, par les élèves, d'objectifs institutionnels » (Stern, 1970, p. 4). Rutter et ses collaborateurs ont mis en évidence « un lien de causalité entre le processus scolaire et les progrès des élèves » (Rutter *et al.*, 1979, p. 180). Ils ont fait observer que les élèves prenaient rapidement conscience des compétences scolaires et du comportement que l'on attendait d'eux, et que le processus scolaire pouvait susciter l'enthousiasme et le désir d'acquérir la capacité d'assumer des responsabilités et de s'adapter aux changements (p. 187).

En juin 1997, les responsables du Projet de planification de Charleston ont chargé une équipe de planificateurs de l'éducation (dont faisaient partie Jose Alicea, Craig Mitchell, Michael Alves et l'auteur du présent article) d'effectuer une étude sur les services éducatifs des écoles publiques du comté de Charleston et d'élaborer un projet qui permettrait d'améliorer les possibilités d'éducation de tous les élèves. Ils nous ont demandé d'identifier et d'analyser les obstacles à une éducation de qualité, compte tenu de l'origine raciale ou ethnique et du niveau socio-économique des différents élèves.

Les planificateurs se sont notamment fixé les objectifs suivants : 1) la réforme du système scolaire devrait viser à la fois l'excellence et l'équité ; 2) elle devrait porter sur tous les aspects de l'enseignement et opérer un changement à l'échelle du système ; 3) les différents établissements scolaires devraient être considérés comme les unités élémentaires du système d'enseignement.

Ces objectifs nous ont amenés à examiner des problèmes structurels d'ordre culturel comme ceux de l'isolement et de l'intégration des groupes raciaux, et à analyser le développement et le niveau des élèves. À cette fin, nous nous sommes concentrés sur l'école considérée comme « le lieu d'une description synthétique, complexe et contextuelle [...] de la réalité » (Lawrence-Lightfoot, 1983, p. 13), qui influe sur le comportement et le développement des individus.

Notre étude s'est limitée aux écoles dispensant un enseignement élémentaire ou moyen, notamment parce que nous voulions analyser les résultats des élèves en fonction des caractéristiques raciales et socio-économiques des différents effectifs. Le cours élémentaire comprend les cinq premières années d'études, et le cours moyen

les trois années suivantes. Le droit des élèves de déjeuner gratuitement à la cantine de l'école, ou moyennant une participation financière très réduite, était le seul indicateur socio-économique immédiatement disponible. Nous avons considéré comme « pauvres » les enfants qui mangeaient gratuitement à la cantine. Comme ces données relatives à la situation socio-économique sont moins fiables dans le cas des élèves de l'enseignement secondaire, nous n'avons pas tenu compte des *high schools* à ce stade de notre analyse.

Les résultats obtenus par les différents élèves au Metropolitan Achievement Test (MAT7) nous ont servi d'indicateurs pour déterminer leur niveau scolaire. Et la proportion des élèves qui, dans chaque établissement, ont dépassé la norme nationale au MAT7 nous a servi d'indicateur pour déterminer le niveau collectif des différentes écoles du comté de Charleston. Les résultats obtenus au MAT7 auxquels se réfère cette étude sont des indicateurs composites qui indiquent le niveau des élèves dans les matières suivantes : lecture, mathématiques, anglais, sciences et études sociales.

Dans les deux tiers des quarante-quatre écoles élémentaires du comté de Charleston, la majorité des élèves ont obtenu au MAT7 des résultats *inférieurs* à la norme nationale, et il en était de même dans les deux tiers des seize écoles du cours moyen. Nous avons décomposé les résultats obtenus dans chaque école selon la situation économique des élèves (familles pauvres et autres familles), et selon leur race (Noirs et Blancs), ce qui nous a permis, dans l'analyse du niveau collectif des élèves des différentes écoles, de traiter l'appartenance raciale et la situation socio-économique des élèves comme des constantes.

Les établissements scolaires étant considérés comme autant de communautés contextuelles où s'effectuent la transmission et l'acquisition du savoir dans le cadre général de l'enseignement public, l'analyse des données montre que les résultats des élèves dépendent dans une très large mesure des caractéristiques des différentes communautés scolaires.

La répartition actuelle des élèves dans les soixante écoles du comté de Charleston dispensant un enseignement élémentaire ou moyen révèle un important déséquilibre entre les races au sein du système scolaire. Ce déséquilibre apparaît dans près de la moitié (47 %) des écoles étudiées. Nous considérons qu'une école est « isolée » ou que ses effectifs sont déséquilibrés du point de vue racial quand au moins huit élèves sur dix appartiennent au même groupe racial. Nous parlons au contraire d'effectifs équilibrés quand la proportion des élèves appartenant à un groupe racial donné se situe entre trois et sept sur dix.

Sur les vingt-huit écoles dont les effectifs sont déséquilibrés du point de vue racial, vingt-trois accueillent une majorité d'élèves noirs et cinq une majorité d'élèves blancs. Les élèves noirs subissent donc plus souvent que les élèves blancs les effets de l'isolement racial ; un peu plus de la moitié (52 %) des élèves noirs fréquentent des écoles à composition raciale déséquilibrée, contre un dixième seulement des élèves blancs. La disproportion entre les races est extrême dans les écoles à forte majorité noire : neuf dixièmes (94 %) des élèves y appartiennent au même groupe racial. Les Noirs, dans ces écoles, n'ont pas ou presque pas de contacts avec les élèves des autres groupes raciaux.

Il est permis de conclure que, dans les écoles publiques du comté de Charleston, les élèves blancs font plus souvent l'expérience de l'intégration raciale que les élèves noirs. Un total de 84 % des élèves blancs et seulement 47 % des élèves noirs sont inscrits dans des écoles où les effectifs sont équilibrés du point de vue racial. Les élèves blancs sont donc proportionnellement plus nombreux que les élèves noirs à profiter des avantages de la déségrégation scolaire.

Dans notre classification, les écoles où au moins 80 % des élèves déjeunent gratuitement ou presque sont des écoles d'enfants « pauvres ». Les écoles où moins d'un cinquième des élèves ont droit à des repas gratuits ou presque sont des écoles d'enfants « riches ». Enfin, les écoles où les élèves pauvres représentent de trois à sept dixièmes des effectifs sont des écoles fréquentées par des élèves issus de familles à revenus « moyens » (et l'on dira que leurs effectifs sont équilibrés du point de vue socio-économique). Cette classification des écoles en fonction de la situation socio-économique des élèves n'est pas parfaite parce que les informations dont nous disposons pour établir une hiérarchie des revenus permettent de distinguer seulement deux catégories, et non pas trois : la catégorie des faibles revenus et celle des revenus plus élevés. Ainsi les « écoles d'enfants riches » sont qualifiées de la sorte parce qu'on y trouve une faible proportion (moins de 20 %) d'élèves pauvres. La plupart des élèves de ces écoles sont probablement issus de familles à revenus élevés, mais ils pourraient aussi bien être issus de familles à revenus moyens.

Compte tenu de cette légère imperfection, nous pouvons analyser les caractéristiques socio-économiques des écoles du comté de Charleston. Presque la moitié (45 %) des écoles publiques peuvent être décrites comme des écoles à forte concentration d'élèves pauvres (9 élèves sur 10). Elles accueillent un peu plus du tiers (36 %) des élèves des cours élémentaire et moyen.

Jusqu'à 62 % des élèves des écoles publiques du comté fréquentent des écoles à composition raciale équilibrée où les élèves noirs et les élèves blancs sont en nombre à peu près égal (10 339 Noirs et 9 058 Blancs), et près de la moitié (49 %) fréquentent des écoles dont les effectifs sont issus de familles à revenus moyens, autrement dit équilibrés du point de vue socio-économique, les élèves pauvres et les élèves plus riches étant en nombre à peu près égal (7 417 élèves pauvres et 6 265 élèves issus de familles à revenus moyens ou élevés).

Comme une assez forte proportion des élèves pauvres et des élèves noirs fréquente des écoles qui ne sont pas à majorité raciale ou socio-économique, il est possible de déterminer les effets contextuels qui s'exercent sur les résultats des élèves de ces écoles, en comparant leurs résultats avec ceux des élèves fréquentant des écoles qui connaissent la ségrégation. Nous avons comparé les résultats des élèves des écoles situées dans les ghettos noirs et dans les quartiers pauvres avec ceux des élèves des autres écoles. Nous nous sommes servis du MAT7 pour effectuer cette comparaison. Les responsables du système scolaire du comté de Charleston établissent des statistiques concernant la proportion des élèves qui, dans chaque école, obtiennent à cet examen des notes supérieures à la norme nationale. Ces statistiques sont les seules données directement accessibles dont nous disposons pour déterminer s'il y a un lien entre les caractéristiques contextuelles des écoles et les résultats des élèves.

La proportion des élèves du comté de Charleston qui obtiennent au MAT7 des résultats supérieurs à la norme nationale est respectivement de 26, 43 et 82 % dans les écoles à forte majorité noire, dans les écoles où la composition raciale des effectifs est équilibrée et dans les écoles à forte majorité blanche. Il est intéressant de considérer les deux extrêmes puisque, dans ces deux cas, au moins 80 % des élèves appartiennent au même groupe racial. L'immense majorité des élèves *ne dépassent pas* la norme nationale dans les écoles à forte majorité noire, alors que la plupart des élèves la *dépassent* dans les écoles à forte majorité blanche. Les élèves noirs et les élèves blancs qui fréquentent des écoles où les membres de leurs races respectives sont fortement majoritaires connaissent donc des résultats radicalement différents.

La proportion des élèves qui obtiennent des résultats supérieurs à la norme nationale est respectivement de 26, 44 et 79 % dans les écoles fréquentées par des élèves issus de familles à faibles revenus, à revenus moyens et à revenus élevés. Si l'on tient compte à la fois des deux variables (raciale et socio-économique), la proportion des élèves qui dépassent la norme nationale est donc la plus faible dans les écoles à forte majorité noire ou fréquentées par des élèves pauvres, et elle est la plus élevée dans les écoles à forte majorité blanche ou fréquentées par des élèves riches.

Dans toutes les écoles, qu'elles soient à forte majorité noire ou à forte majorité blanche, ou présentent des degrés intermédiaires de composition raciale, la structure des résultats des élèves est différente de celle que je viens d'indiquer, si l'on analyse séparément les résultats des Noirs et ceux des Blancs. C'est dans les écoles à forte majorité blanche que les élèves blancs obtiennent les meilleurs résultats : 91 % des élèves blancs y dépassent la norme nationale. La proportion des élèves blancs qui dépassent la norme nationale n'est pas aussi élevée dans les écoles qui se caractérisent par l'un des deux autres types de composition raciale. Mais c'est dans les écoles à composition raciale équilibrée, et non pas dans les écoles à forte majorité noire, que le pourcentage des élèves noirs dépassant la norme nationale est le plus élevé. Environ un tiers (34 %) des élèves noirs, dans les écoles dont les effectifs sont équilibrés du point de vue racial, obtiennent des résultats supérieurs à la norme nationale.

Le pourcentage des élèves noirs qui dépassent la norme nationale est donc le plus faible dans les écoles à forte majorité noire. Ces résultats contrastent fortement avec ceux de la petite minorité d'élèves blancs qui fréquentent les écoles à forte majorité blanche du comté de Charleston. La situation des élèves blancs de ce comté diffère manifestement de celle de leurs camarades noirs.

La différence ainsi constatée entre les résultats obtenus par différents groupes raciaux dans un même système scolaire montre pourquoi la recherche de l'équité et celle de l'excellence doivent aller de pair dans la réforme de ces systèmes. Alors que les élèves blancs obtiennent leurs meilleurs résultats scolaires dans les écoles à forte majorité blanche, les élèves noirs obtiennent leurs plus mauvais résultats scolaires dans les écoles à forte majorité noire. Les écoles à composition raciale équilibrée, où les Noirs obtiennent leurs meilleurs résultats scolaires, ne sont qu'un pis-aller pour les Blancs. Mais, même dans ces écoles, la proportion des élèves blancs dont les résultats dépassent la moyenne est nettement supérieure à celle des élèves noirs : 67 % dans un cas, 34 % dans l'autre.

Cette étude effectuée dans le comté de Charleston montre qu'un système scolaire qui maintient une certaine forme de ségrégation raciale tend à entraver l'émancipation des élèves issus du groupe dominé, et à favoriser l'accession au pouvoir de ceux qui appartiennent au groupe dominant. Rappelons que les élèves noirs ont obtenu leurs plus mauvais résultats dans des écoles où presque tous les élèves étaient noirs, et que les élèves blancs ont obtenu leurs meilleurs résultats dans des écoles où presque tous les élèves étaient blancs. Il est conforme à l'intérêt public d'aider tous les élèves, il ne l'est pas de défavoriser un groupe d'élèves quel qu'il soit. Pour bien régler ces problèmes, il faut appliquer des politiques qui encouragent à la fois l'équité et l'excellence.

Rechercher l'excellence est un noble objectif. Mais les statistiques montrent que l'excellence offerte par les écoles à forte majorité blanche n'est atteinte que par 4 % de tous les élèves du comté de Charleston. Si l'on décompose ce pourcentage selon la race des élèves, seulement 10 % des élèves blancs et 1 % des élèves noirs fréquentent des écoles à forte majorité blanche.

Les statistiques montrent également que la plupart des élèves du comté de Charleston fréquentent des écoles à composition raciale équilibrée et que ces écoles atténuent la différence entre les résultats obtenus par les élèves noirs et par les élèves blancs. Le pourcentage des élèves blancs qui dépassent la norme nationale excède de 33 points le pourcentage correspondant des élèves noirs dans les écoles à composition raciale équilibrée, alors que la différence entre les deux pourcentages est de 61 points dans les écoles à forte majorité blanche. Pour atteindre l'excellence et l'équité, un système scolaire comme celui du comté de Charleston doit donc augmenter le nombre des écoles à composition raciale équilibrée : ces écoles semblent en effet aider le système dans son ensemble sans nuire à aucun des groupes d'élèves, puisque les deux tiers des élèves blancs inscrits dans ces écoles obtiennent des résultats supérieurs à la norme nationale, proportion que n'atteint aucun autre groupe racial au sein du système scolaire.

Comme 91 % des élèves blancs dépassent la norme nationale dans les écoles à forte majorité blanche, il peut sembler que les inscrire dans des écoles à composition raciale équilibrée serait sacrifier ces excellents résultats. Mais il faut relativiser : un dixième seulement des élèves blancs de Charleston fréquentent des écoles où le taux de réussite est aussi élevé. Demander à un système scolaire de créer un plus grand nombre d'écoles à composition raciale équilibrée, c'est donc lui demander d'étendre des possibilités d'éducation qui feront le plus grand bien au plus grand nombre. Augmenter le nombre des écoles à composition raciale équilibrée, c'est développer des possibilités qui sont utiles pour les élèves de tous les groupes raciaux.

À quoi sert la discrimination positive ?

Dans le rapport qu'il a présenté en 1975 à la réunion annuelle des anciens étudiants de l'Université Harvard, le jour de la remise des diplômes, le président de l'Université, Derek Bok, a défendu le principe de la discrimination positive aux États-Unis : « Les universités [comme, probablement, les autres établissements d'enseignement] ne rem-

pliront pas leurs obligations à l'égard de la société si elles sont laissées à elles-mêmes. » C'est ainsi, a-t-il dit, que « les universités n'ont offert des possibilités suffisantes aux femmes et aux minorités qu'à partir du jour où le Congrès [des États-Unis] les y a obligées. »

L'année précédente (en 1974), au cours d'une conférence qui s'était tenue à Harvard sur la discrimination positive, Derek Bok avait déclaré qu'elle « est importante [...] parce que nous, éducateurs, savons qu'on ne peut inculquer des valeurs et des principes moraux à de jeunes élèves que si l'établissement d'enseignement lui-même s'efforce sérieusement de respecter ces idéaux et ces principes moraux dans son fonctionnement de tous les jours ». Et il avait ajouté : « Nous ne devons jamais oublier qu'un programme de discrimination positive correctement administré n'est pas une simple concession faite à des groupes particuliers, mais qu'il peut contribuer à améliorer la qualité du personnel de l'université. »

Kingman Brewster, qui fut président de l'Université Yale dans les années 70, a exprimé des idées analogues en réponse à un journaliste qui lui demandait si, en l'absence de pressions du gouvernement, les universités auraient recruté et admis plus de femmes et de membres des minorités. Il a d'abord répondu de façon brève et directe : « Non, pas avec la même efficacité. » Et de poursuivre : « La discrimination positive n'a pas été inutile : nous avons dû trouver des procédures de recherche et des moyens de contrôle administratif appropriés » (*The Boston globe*, 20 mars 1977, p. 2).

La discrimination positive répond manifestement à une exigence pédagogique. Les établissements d'enseignement recherchent la vérité. Et il ne peut y avoir de vérité que dans un contexte diversifié. Aussi la discrimination positive est-elle indispensable parce qu'elle seule peut fournir cette diversité d'opinions et d'expériences nécessaire au processus d'autocorrection que doivent mener les établissements qui recherchent la vérité.

Le président actuel de l'Université Harvard, Neil Rudenstine, a récemment affirmé dans son rapport (1996) : « La diversité n'est pas une fin en soi, ni un ornement facultatif. C'est le fonds dont nous tirons une grande partie de nos connaissances, de nos intuitions et de notre sagesse. C'est l'un des plus puissants moyens de créer l'énergie et la vigueur intellectuelles qui conduisent à l'enrichissement du savoir, ainsi qu'à cette tolérance et à ce respect mutuel si nécessaires pour le maintien de notre société civile » (Rudenstine, 1996, p. 53).

Références

- Bok, D. 1975. « Harvard : then, now and the future » [Harvard, hier, aujourd'hui et demain]. *Harvard today* (Cambridge, Massachusetts), vol. 18, n° 3, p. 4.
- . 1977. « Welcome » [Bienvenue]. *Black law journal* (Los Angeles, Californie), vol. 4, n° 2, p. 242-244.
- Cohen, M. N. 1998. *Culture of intolerance* [La culture de l'intolérance]. New Haven, Connecticut, Yale University Press, p. ix.

- Fleming, J. ; Gill, G. R. ; Swinton, D. 1978. *The case for affirmative action for blacks in higher education* [Pour une discrimination positive en faveur des Noirs dans l'enseignement supérieur]. Washington, D. C., Howard University Press, p xxi, p. 4 et 7.
- Lawrence-Lightfoot, S. 1983. *The good high school* [La bonne *high school*]. New York, Basic Books, p. 13.
- National Commission on Excellence in Education. 1983. *A nation at risk* [Un pays en danger]. Washington, D. C., United States Government Printing Office, p. 13.
- Oliver, M. ; Shapiro, T. 1995. *Black wealth/white wealth* [Richesse noire/richesse blanche]. New York, Routledge, p. 95.
- Rawls, J. D. 1971. *A theory of justice* [Théorie de la justice]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, p. 100-102.
- Rudenshtine, N. 1996. *The presidential report 1993-1995* [Le rapport du président, 1993-1995]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University, p 53.
- Rutter, M. *et al.* 1979. *Fifteen thousand hours* [Quinze mille heures]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, p. 180 et 187.
- Schorr, L. B. 1997. *Common purpose* [Notre objectif commun]. New York, Doubleday, p. 258.
- Stern, G. 1970. *People in context* [Des individus en situation]. New York, Wiley and Sons, p. 4.
- United States Census Bureau. 1960. *Statistical abstract of the United States* [Les États-Unis en chiffres]. Washington, D. C., United States Government Printing Office, p 108.
- . 1997. *Educational attainment in the United States : March 1997* [Le niveau des élèves dans les établissements d'enseignement des États-Unis : mars 1997]. Washington, D. C., United States Department of Commerce (mars), p. 1-7.
- Willie, C. V. 1994. *Theories of human social action* [Les théories de l'action sociale]. Dix Hills, New York, General Hall, p. 91 et 95.
- . *et al.* 1998. *Equity and excellence : a plan for educational improvement of the Charleston County public schools* [Équité et excellence : projet pour améliorer l'enseignement dans les écoles publiques du comté de Charleston]. Charleston, Caroline du Sud, Charleston Planning Project for Public Education.
- Wilson, W. J. 1987. *The truly disadvantaged* [Les vrais défavorisés]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press, p. 5.

PAUVRETÉ ET INÉGALITÉ

DEVANT L'ÉDUCATION

EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE

Claudia Buchmann

Aujourd'hui, un enfant né en Afrique, au sud du Sahara, risque davantage de souffrir de malnutrition que d'aller à l'école primaire et autant de mourir avant l'âge de cinq ans que de faire des études secondaires (Organisation des Nations Unies, 1996). Cette dure réalité nous rappelle que pauvreté et éducation se conjuguent pour déterminer les chances d'un enfant dans la vie. Comparée à celle des autres régions du monde, la situation de l'Afrique subsaharienne est frappante à deux égards : le niveau élevé de pauvreté absolue et la baisse récente des taux de scolarisation dans le primaire dans toute la région, qui atteint son niveau le plus bas en quinze ans. Aucune autre région n'a connu un tel recul. Le présent article analyse chacune de ces réalités et les relations existant entre elles. Il fait d'abord le point sur la situation en matière de pauvreté et d'éducation en Afrique, puis cherche à déterminer les raisons de cette pauvreté persistante et de la diminution des effectifs scolarisés sur le continent.

Langue originale : anglais

Claudia Buchmann (États-Unis d'Amérique)

Maître de conférences au Département de sociologie de l'Université Duke. Ses recherches portent, entre autres, sur l'inégalité devant l'éducation dans le contexte international, avec pour centre d'intérêt particulier les problèmes et les perspectives de l'éducation en Afrique. Parmi ses récentes publications, citons « The debt crisis, structural adjustment and women's education : implications for status and social development » [Crise de la dette, ajustement structurel et éducation des femmes : incidences sur leur condition et le développement social] (1996, *International journal of comparative sociology*) et « The state and schooling in Kenya : historical developments and current challenges » [L'État et la scolarisation au Kenya : développements historiques et défis actuels] (1999, *Africa today*). Courrier électronique : cbuch@soc.duke.edu

Le tableau qu'il brosse est sombre dans l'un et l'autre cas, mais certaines indications donnent à croire que les donateurs internationaux, les gouvernements africains et les communautés consentent de nouveaux efforts pour résoudre ces questions. Ainsi, il existe des raisons de penser que les organisations internationales et les organismes donateurs prennent de plus en plus conscience de l'importance de l'éducation de base en Afrique. Au niveau local, des programmes novateurs visant à assurer une éducation aux plus défavorisés et à ceux qui vivent dans des circonstances difficiles améliorent la vie de bien des enfants du continent. Ces programmes témoignent de l'ingéniosité et de la détermination avec lesquelles les communautés africaines et les organisations non gouvernementales s'emploient à donner des possibilités d'éducation aux Africains, aussi pauvres soient-ils.

Pauvreté et éducation en Afrique subsaharienne : indicateurs actuels

Sur les quarante-huit pays du monde qui ont le taux de développement humain le plus bas, trente-sept se situent en Afrique, au sud du Sahara. En moyenne, 40 à 50 % de la population de cette région vit au-dessous du seuil de pauvreté. Ce taux est bien supérieur à celui de n'importe quelle autre région, à l'exception de l'Asie du Sud (Banque mondiale, 1996a). Le tableau 1 présente, par pays, les données relatives à la pauvreté et à l'inégalité des revenus dans dix-sept pays de l'Afrique subsaharienne pour lesquels des chiffres sont disponibles. Le pourcentage de la population qui vit au-dessous du seuil de pauvreté est de 25 % au moins dans ces pays et de plus de 50 % dans sept d'entre eux. La répartition des revenus varie considérablement dans cette région et, comme le montre le tableau 1, l'écart entre la frange la plus pauvre et la frange la plus riche est extrême dans la plupart des nations africaines. En Sierra Leone, pays où l'inégalité des revenus est très importante, on estime que les 20 % les plus pauvres de la population se partagent seulement 1 % du revenu national.

Qui sont les pauvres, en Afrique ? Ils vivent en ville comme à la campagne. Les pauvres des zones rurales pratiquent souvent l'agriculture de subsistance en cultivant de petits lopins de terre et tirent leurs revenus du secteur non structuré. Dans les zones urbaines, les pauvres sont le plus souvent sans emploi ou travaillent de façon informelle comme petits commerçants, employés de maison ou ouvriers intermittents. L'incidence de la pauvreté est également plus élevée dans le tiers des ménages africains ruraux dont on estime que le chef de famille est une femme. En Afrique, comme presque partout dans le monde, le taux de participation des femmes à la population active est plus faible, et les femmes qui travaillent gagnent moins que les hommes. Elles se heurtent parfois à d'autres obstacles, tels que l'accès traditionnellement limité à la terre et au crédit, la nécessité fréquente de trouver un équilibre entre les soins aux enfants et le travail, et le taux élevé d'analphabétisme qui est de 53 % contre 33 % pour les hommes (UNESCO, 1995). Pour toutes ces raisons, le risque de pauvreté est plus grand dans les ménages dirigés par une femme. C'est parmi les ouvriers du secteur formel et les fermiers travaillant pour l'export-

TABEAU 1. Taux de pauvreté dans quelques pays de l'Afrique subsaharienne

	Pourcentage de la population vivant au-dessous du seuil de pauvreté*	Part des revenus ou de la consommation (%)	
		20 % les plus pauvres	20 % les plus riches
Bénin	33	—	—
Burundi	36	—	—
Cameroun	40	—	—
Ghana	31	7,9	42,2
Guinée-Bissau	49	2,1	58,9
Kenya	42	6,7	62,1
Lesotho	49	2,8	60,1
Malawi	54	—	—
Mauritanie	57	3,6	46,5
Nigéria	43	4,0	49,4
Ouganda	55	6,8	48,1
Rép.-Unie de Tanzanie	51	6,9	45,4
Rwanda	51	9,7	39,1
Sierra Leone	68	1,1	63,4
Togo	32	—	—
Zambie	68	3,9	50,4
Zimbabwe	26	4,0	62,3

* Le pourcentage de la population vivant au-dessous du seuil de pauvreté national est calculé au niveau national sur la base d'estimations pondérées en fonction de sous-groupes de la population, fournies par des enquêtes sur les ménages.

Source : Banque mondiale, 1998. Données portant sur plusieurs années, de 1984 à 1993.

Source : World Bank, 1998. Data for various years, 1984-93.

tation que les taux de pauvreté sont les plus faibles (Banque mondiale, 1995), ces groupes n'étant toutefois pas à l'abri de la pauvreté. Pendant les années 80 et 90, du fait de la récession économique et de l'ajustement structurel, le salaire réel de nombreux fonctionnaires a stagné ou baissé, alors que le prix des denrées de base augmentait. Ainsi, dans de nombreux pays d'Afrique, le traitement des enseignants a chuté de 30 à 40 % en termes réels pendant les années 80. En conséquence, nombreux sont ceux qui ont dû trouver d'autres sources de revenu, par exemple un second emploi, pour ne pas tomber dans la pauvreté (Reimers et Tiburcio, 1993, p 45-46).

Les Africains qui vivent dans la pauvreté constituent manifestement un groupe hétérogène. Mais c'est dans la couche la plus pauvre de la société que le taux de scolarisation et le niveau d'instruction sont les plus faibles, ce qui n'a rien d'étonnant. Les familles pauvres n'ont généralement pas les moyens d'en-

voyer leurs enfants à l'école : même lorsque l'enseignement est gratuit, les uniformes, les chaussures, les manuels et autres fournitures scolaires que doivent avoir les enfants pour profiter de cette éducation « gratuite » coûtent trop cher pour elles. Enfin, le manque à gagner peut être trop important pour certaines familles, car le temps que les enfants passent à l'école ou sur le chemin de l'école ne peut être consacré à d'autres tâches productives ou génératrices de revenus. Lorsque les familles frappées par la pauvreté peuvent se permettre d'envoyer leurs enfants à l'école, l'enseignement qu'ils y reçoivent est souvent de médiocre qualité. Les familles qui ne sont pas pauvres peuvent offrir davantage de possibilités d'éducation à leurs enfants ; si l'enseignement public qui leur est proposé est de faible qualité, elles ont la possibilité d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées dotées de meilleures ressources pédagogiques. Dans la plupart des pays africains, où l'entrée dans le secondaire ou dans le supérieur est subordonnée à des examens nationaux à la fin du primaire, le fait que les pauvres n'ont pas la possibilité d'accéder à une éducation de qualité peut perpétuer le faible niveau d'instruction des enfants pauvres.

Un niveau d'éducation insuffisant et un faible taux de scolarisation chez les Africains les plus défavorisés ont de quoi inquiéter, de nombreux signes portant à croire qu'une éducation, même relativement limitée, peut contribuer sensiblement à améliorer les chances des pauvres dans la vie. L'éducation est étroitement liée à l'amélioration de la santé et à la diminution de la fécondité, et la corrélation positive entre éducation et revenus est « incontestable et universelle » (Psacharopoulos, 1994). Comme le montre le tableau 2, sur les trois principaux niveaux d'enseignement, c'est la scolarisation dans le primaire qui a le meilleur rendement, pour les individus comme pour la société, partout dans le monde. En outre, le taux de rendement de l'enseignement primaire est le plus élevé dans les pays pauvres où les personnes instruites sont peu nombreuses. Il n'est donc pas surprenant que l'investissement dans le primaire soit plus rentable en Afrique subsaharienne que dans toute autre région du monde. Sur le continent africain, l'augmentation du nombre d'enfants terminant leurs études primaires contribuerait grandement à sortir d'un cycle dans lequel les pauvres n'ont aucune possibilité d'améliorer leur qualité de vie et demeurent donc dans la pauvreté.

L'Afrique située au sud du Sahara est, de toutes les régions, celle où les indicateurs de l'éducation sont les moins bons, notamment le taux d'alphabétisation des adultes (57 %), et le taux brut de scolarisation dans le primaire (74 %) et le secondaire (24 %) (UNICEF, 1997). Si certains pays africains ont réussi à réduire l'inégalité entre garçons et filles, ces dernières continuent d'être sous-représentées dans les écoles africaines. Dans cette région, 81 % des garçons vont à l'école primaire contre 67 % des filles seulement (voir le tableau 3). Des statistiques aussi globales masquent bien entendu de grandes variations entre les pays (voir le tableau 4). Elles donnent néanmoins une idée des grands défis que l'Afrique subsaharienne doit relever en matière d'éducation.

TABLEAU 2. Rendement de l'investissement dans l'éducation, par niveau (en pourcentage) et par région

Région	Rendement pour les individus			Rendement pour la société		
	Primaire	Secondaire	Supérieur	Primaire	Secondaire	Supérieur
Afrique subsaharienne	41,3	26,6	27,8	24,3	18,2	11,2
Asie	39,0	18,9	19,9	19,9	13,3	11,7
Amérique latine et Caraïbes	26,2	16,8	19,7	17,9	12,8	12,3
Europe/Moyen Orient/						
Afrique du Nord	17,4	15,9	21,7	15,5	11,2	10,6
OCDE	21,7	12,4	12,3	14,4	10,2	8,7
Monde	29,1	18,1	20,3	18,4	13,1	10,9

Source : Psacharopoulos, 1994.

TABLEAU 3. Scolarisation brut dans le primaire et dans le secondaire (%) en Afrique subsaharienne, de 1980 à 1995

	1980	1985	1990	1995
<i>Primaire</i>				
Total	78	76	72	74
Garçons	87	84	79	81
Filles	69	68	66	67
<i>Secondaire</i>				
Total	17	22	22	24
Garçons	22	26	25	27
Filles	12	18	19	22

Source: UNESCO, 1998.

Il est particulièrement préoccupant qu'après une longue période de progression, des années 60 à 1980, le taux de scolarisation dans le primaire ait baissé entre 1980 et 1990 dans de nombreux pays de l'Afrique subsaharienne. Au début des années 90, les pourcentages ont commencé à augmenter de nouveau, mais, en 1995, ils étaient encore inférieurs à ceux de 1980 (voir le tableau 3). Aucune autre région du monde n'a connu un tel recul (Organisation des Nations Unies, 1996). Quels sont les facteurs responsables de ce déclin ? Premièrement, l'augmentation (rapide) de la population a toujours été supérieure à celle des possibilités d'éducation ; il a donc été particulièrement difficile aux pays africains de fournir à une population toujours plus nombreuse d'enfants en âge d'aller à l'école les ressources dont elle avait besoin pour son éducation. Deuxièmement, les faibles taux de croissance économique dus à la récession mondiale des années 80 et aux problèmes écono-

TABLEAU 4. Indicateurs économiques et éducatifs pour les pays de l'Afrique subsaharienne

	PNB par habitant	Croissance du PIB >91->95	Alphabétisation des adultes 1995	Taux de scolarisation dans le primaire				Total effectif Dépenses éd. sec. éducatives	
				Total 1985	Total*	Garçons*	Filles*	1995	1995
Afrique du Sud	2 581	0,9	82	103	117	118	116	84	6,8
Angola	831	- 2,2	42	106	88			14	
Bénin	441	3,5	37	68	72	92	52	16	3,1
Botswana	2 965	3,5	70	105	111	114	117	56	9,6
Burkina Faso	325	4,0	19	27	38	46	30	8	3,6
Burundi	228	3,2	35	52	70	77	63	7	2,8
Cameroun	813	- 2,2	63	103	88	93	84	27	
Congo	1 113	- 0,1	75	86	72	119	109	53	5,9
Côte d'Ivoire	734	1,5	40	72	69	79	58	23	
Érythrée				47	57	63	51	19	
Éthiopie	101	- 0,4	38	37	31	39	24	11	4,7
Gabon	4 400	0,6	63						
Gambie	360	2,0	39	68	73	78	67	22	5,5
Ghana	464	4,3	65	76	76	84	70	37	
Guinée-Bissau	272	2,3	55	62	64	81	47	6	
Kenya	349	1,9	78	99	85	85	85	24	7,4
Lesotho	344	2,9	71	110	99	92	105	28	5,9
Libéria	390	- 8,0	38	37	33	51	28	21	
Madagascar	229	2,0	80	109	72	73	70	14	
Malawi	174	- 0,4	56	60	135	142	128	6	3,8
Mali	260	2,3	31	23	34	41	27	9	2,2
Maurice	2 887	4,2	83	110	107	107	106	62	4,3
Mauritanie	530	3,1	38	48	78	85	72	15	5,0
Mozambique	93	3,1	40	87	60	70	50	7	
Namibie	1 449	1,3	-	135	133	132	134	62	9,4
Niger	281	0,2	14	26	29	36	22	7	
Nigéria	306	2,2	57	96	89	100	79	30	
Ouganda	234	4,3	62	73	73	79	67	12	
Rép. centrafricaine	463	0,6	60	75	58	71	46	10	
Rép. dém. du Congo	152	- 3,8	77		68	78	58	24	
Rép.-Unie de Tanzanie	92	1,2	68	75	67	68	66	5	
Rwanda	163	- 11,4	61	63	82	83	81	11	
Sénégal	726	1,2	33	56	65	72	57	16	3,6
Sierra Leone	176	- 0,8	31	63	50	59	41	17	
Somalie	42	- 7,1	24		11			7	
Tchad	237	1,8	48	43	55	74	36	9	2,2
Togo	363	- 0,3	52	93	133	147	118	27	5,6
Zambie	432	0,6	78	104	89	92	86	28	1,8
Zimbabwe	638	0,7	85	136	116	117	114	47	8,5

* = Dernière année pour laquelle des chiffres sont disponibles, 1991-1995.

Sources : PNB par habitant, croissance annuelle moyenne du produit intérieur brut, effectifs totaux du primaire pour 1985 et actuellement (Organisation des Nations Unies, 1996) ; taux d'alphabétisation des adultes (UNICEF, 1997) ; taux de scolarisation des garçons et des filles dans le primaire, 1995, et dans le secondaire, 1995, et dépenses consacrées à l'éducation en pourcentage du total des dépenses publiques, 1995 (UNESCO, 1998).

miques internes des pays africains ont entraîné d'énormes difficultés matérielles pour les familles et pour les gouvernements. Il en a résulté que les premières ont vu diminuer leur capacité de financer la scolarité de leurs enfants et que les seconds ont réduit les dépenses consacrées à l'éducation au niveau national. Ces facteurs sont étudiés dans la section suivante.

Les raisons d'une pauvreté persistante et du déclin de l'éducation

Une série de facteurs, allant du niveau mondial et national au niveau local et familial, expliquent les taux élevés de pauvreté et les indicateurs éducatifs généralement mauvais de l'Afrique subsaharienne. Pour la plupart des pays africains, les institutions économiques à base monétaire et les systèmes formels d'enseignement sont des phénomènes relativement récents, qui datent généralement de l'indépendance, c'est-à-dire des années 60 et 70. Aussi l'histoire ne doit-elle pas être négligée lorsque nous évaluons les progrès de la région dans ces deux domaines. Ce sont néanmoins des facteurs plus récents qui y expliquent pour l'essentiel la persistance de la pauvreté et le déclin de l'éducation.

Comme ce fut le cas pour la plupart des régions en développement, la récession économique mondiale et la crise de la dette des années 80 ont durement frappé l'Afrique. En 1995, la dette totale de l'Afrique subsaharienne, soit 223,2 milliards de dollars, représentait 270 % de ses exportations pour la même année. La dette multilatérale équivalait à environ la moitié de ce montant (Organisation des Nations Unies, 1996). La région parvient certes à assurer le service de sa dette à hauteur de 12 milliards de dollars par an en moyenne, mais elle doit chaque année 8 milliards de dollars supplémentaires qu'elle ne peut payer (UNICEF, 1997). Le paiement de la dette absorbe près de 4 % du produit intérieur brut de la région et constitue un fardeau qui, à l'évidence, n'est pas supportable.

Pour faciliter le remboursement de la dette et conserver la possibilité de bénéficier d'autres prêts, les gouvernements africains doivent adhérer à des politiques d'ajustement structurel, négociées entre chaque pays endetté et des institutions financières internationales comme le Fonds monétaire international et la Banque mondiale. Ces programmes, qui reposent généralement sur une théorie économique néolibérale, mettent l'accent sur la réduction des dépenses de l'État, la décentralisation et la privatisation des secteurs publics afin que les pays concernés puissent consacrer des ressources financières accrues au service de la dette. L'ajustement structurel a donc souvent eu pour effet de réduire les dépenses consacrées à l'éducation, tant au niveau des États qu'à celui des ménages (Reimers et Tiburcio, 1993).

On ne s'accorde pas sur la façon d'analyser l'impact des politiques d'ajustement structurel sur le secteur de l'éducation à cause de la difficulté d'isoler l'effet de ces politiques d'avec d'autres influences (Noss, 1991). Quoi qu'il en soit, il y a des raisons de penser que, pendant les années 80, le service de la dette a entraîné une réduction des dépenses publiques en matière d'éducation (Psacharopoulos et Steier, 1987 ; Hinchliffe, 1989). Une étude portant sur la région Afrique montrait, par

exemple, qu'en raison de l'ajustement et de la restructuration économique le montant des dépenses d'éducation pour 1983, en pourcentage des dépenses publiques, était tombé au niveau de 1970 (Tilak, 1990). D'autres études ont analysé l'impact de l'ajustement sur les décisions des ménages en matière d'éducation. Les gouvernements endettés étant obligés de réduire les dépenses sociales — subventions alimentaires, dispensaires, médecine subventionnée, écoles primaires, traitement des enseignants —, le coût des services essentiels est maintenant à la charge des familles et des communautés. La restructuration économique exige donc un lourd tribut des groupes les plus pauvres qui peuvent difficilement financer ces dépenses supplémentaires. Plus les conditions de vie des pauvres se détériorent, moins ils ont d'argent à consacrer à l'éducation de leurs enfants, dont le travail à l'extérieur ou à la maison peut en outre aider à la survie de la famille (Buchmann, 1996). Il en résulte une diminution des effectifs scolaires sur tout le continent. Les organisations internationales, notamment l'UNICEF, et les dirigeants du tiers monde ont plaidé pour « un ajustement à visage humain » et des programmes protégeant ceux qui risquent le plus de pâtir de ces politiques d'ajustement structurel (Cornia, Jolly et Stewart, 1987).

Peut-être en réponse à ces critiques, la Banque mondiale a introduit dans ses programmes, dès 1990, des prêts à l'ajustement sectoriel qui visent à atténuer certains des effets potentiellement néfastes de l'ajustement structurel sur le secteur social. Selon un rapport de la Banque mondiale :

Les programmes d'ajustement devraient prévoir des mesures visant à atténuer l'impact que les politiques d'ajustement et les chocs externes peuvent avoir à court terme sur les pauvres. Les prêts à l'ajustement sectoriel devraient compléter les réformes des politiques d'ajustement en soutenant des mesures permettant d'atteindre des objectifs sociaux fondamentaux, tels que l'amélioration de l'éducation des pauvres (Noss, 1991, p. 7).

Plus récemment, conscients à la fois de l'effet préjudiciable des politiques d'ajustement structurel sur le secteur social en Afrique et du fait qu'une grande partie de la dette du continent ne serait probablement jamais remboursée, les organismes internationaux ont essayé d'élaborer des programmes de remise de la dette. Les « Conditions de Naples » (1994) visaient à permettre l'annulation d'une partie de la dette bilatérale, mais nombre de nations endettées ont fait valoir que ces conditions étaient bien trop restrictives pour alléger réellement le fardeau de la dette. En 1996, la Banque mondiale et le FMI proposèrent dans ce but l'Initiative en faveur des pays pauvres fortement endettés. Ce nouveau plan permettrait un plus grand allègement de la dette bilatérale et un fonds d'affectation spéciale serait créé pour aider les vingt pays les plus pauvres et les plus lourdement endettés à assurer le service de leur dette multilatérale (Organisation des Nations Unies, 1996, p. 14). L'Ouganda fut le premier pays à bénéficier de cette aide, suivi du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire et du Mozambique. En mars 1998, les candidatures du Mali, du Sénégal et du Togo étaient à l'étude (Organisation des Nations Unies, 1998, p. 7).

Malgré la mise en place de ces programmes si nécessaires d'allègement, la dette de l'Afrique continuera de limiter l'aptitude du continent à résoudre les graves difficultés qu'il connaît en matière d'éducation. Qui plus est, il sera difficile de remédier à la baisse des effectifs et à d'autres reculs en développement social pendant les premières décennies de l'ajustement structurel. Enfin, à mesure que les gouvernements transfèrent le coût de l'infrastructure de l'éducation aux parents et aux communautés, les disparités en la matière entre familles et communautés pauvres et riches ne peuvent qu'augmenter. Celles qui sont nanties pourront s'offrir des installations et des matériels pédagogiques de meilleure qualité, tandis que les Africains les plus pauvres seront de plus en plus nombreux à ne pouvoir assurer à leurs enfants ne serait-ce que des rudiments d'instruction.

Outre les difficultés qu'elle a connues dans les années 90 pour rembourser la dette, l'Afrique subsaharienne a vu baisser l'aide étrangère : sa part de l'aide extérieure au développement a diminué autant que le montant total net de cette aide. Ainsi, l'aide bilatérale au développement fournie par les vingt et un États membres du Comité d'aide au développement de l'OCDE est tombée de 11,1 milliards de dollars en 1991 à 10,4 milliards en 1994 (Organisation des Nations Unies, 1996, p. 15). Cette diminution, entre autres, de l'aide étrangère, conjuguée aux taux élevés du service de la dette, signifie que presque tous les ans l'Afrique enregistre une sortie nette de capitaux, le remboursement de la dette dépassant généralement le montant total de l'aide étrangère. La plupart des pays africains ont donc moins de ressources à consacrer au financement des écoles, à la formation des enseignants ou à des subventions aux familles pauvres pour l'achat de fournitures scolaires. Cela se traduit, en retour, par une offre insuffisante, une détérioration de la qualité des écoles et une augmentation des coûts de l'éducation pour les ménages. Dans de nombreux pays, les dépenses de l'État pour l'éducation ont été réduites au point qu'elles couvrent à peine les traitements des maîtres du primaire, et rien d'autre. Selon l'UNICEF, si sur cinq dollars que l'Afrique verse au titre du remboursement de sa dette, elle en consacrait un seul à l'enseignement primaire, il y aurait une place dans les écoles pour chaque enfant africain (UNICEF, 1996, p. 3).

Cela ne veut pas dire que la crise de la dette est seule responsable des difficultés de l'Afrique en matière d'éducation. Les pays africains ont également une part de responsabilité dans la situation déplorable de l'enseignement à l'intérieur de leurs frontières. Dans nombre d'entre eux, une mauvaise gestion économique, une mauvaise conduite des affaires publiques et des désordres civils ont contribué à dilapider les ressources, déjà limitées, qui vont au développement de l'éducation. En Somalie, au Rwanda, au Burundi et au Soudan, la guerre civile a causé des dégâts tels aux infrastructures de l'enseignement que leur relèvement exigera des efforts prodigieux. De même, maints gouvernements africains allouent une part sensiblement plus importante de leur budget à la défense qu'à l'éducation. C'est le cas de l'Angola, de l'Éthiopie, de la Guinée, de la Guinée-Bissau, du Mozambique, de l'Ouganda, de la République-Unie de Tanzanie, de la Somalie, et c'était aussi le cas du Zaïre (UNESCO, 1998).

Même parmi les pays africains restés relativement stables sur le plan politique, beaucoup sont trop faibles pour maîtriser ou pour orienter l'expansion de leur système d'enseignement de telle sorte qu'il soit en phase avec les objectifs du développement. Prenons par exemple la question du redoublement. Dans la plupart des pays de l'Afrique subsaharienne, plus de 10 % des élèves du secondaire redoublent au moins une fois et nombreux sont ceux qui redoublent deux fois ou plus (UNESCO, 1998). Certains redoublent pour améliorer leurs résultats scolaires et se préparer aux examens nationaux de fin d'études secondaires, d'autres parce qu'ils ne fréquentent pas régulièrement l'école ou parce qu'ils sont malades, ce qui se traduit par de mauvais résultats scolaires. Quelles que soient les raisons de ces taux de redoublement si élevés, la plupart des gouvernements ont conscience du gaspillage de ressources dû à cette situation puisqu'en redoublant les élèves du secondaire occupent des places qui auraient pu être allouées à des enfants non scolarisés. Les gouvernements africains savent que le redoublement est une affaire grave, mais ils n'ont pas été capables d'y mettre un frein. Ils manquent tout simplement de ressources et de personnel pour administrer les écoles et faire respecter les règlements conçus pour l'éliminer.

Enfin, certains pays d'Afrique ne sont pas parvenus à contenir un taux de croissance démographique élevé, qui reste supérieur au rythme auquel se développe l'éducation. Actuellement, le taux global de fécondité en Afrique subsaharienne est de 6,1 contre 3,9 pour l'Asie du Sud, 2,3 pour l'Asie de l'Est et 3,0 pour l'Amérique latine (UNICEF, 1997). La population d'enfants en âge d'aller à l'école primaire croît donc à un taux annuel moyen de 3,3 %, alors que le taux de scolarisation n'augmente que de 2,2 % par an (Organisation des Nations Unies, 1998).

Au niveau local, on attribue souvent le faible taux de fréquentation scolaire et le faible niveau d'instruction à la culture et à la tradition, ou au fait que les parents ne comprennent pas l'importance de l'école. De nombreuses raisons sont certes invoquées pour expliquer pourquoi les familles n'envoient pas leurs enfants à l'école, mais il faudrait, pour en vérifier la véracité, que bien d'autres recherches empiriques soient menées. Certains parents ne saisissent peut-être pas l'importance de la scolarisation parce qu'ils ne sont jamais allés à l'école eux-mêmes. Dans d'autres cas, cependant, le coût élevé de la scolarité, la mauvaise qualité de l'enseignement ou le sentiment que ce que l'on enseigne aux enfants n'est pas adapté à la vie quotidienne sont vraisemblablement les causes principales de la non-scolarisation ou du faible taux de fréquentation scolaire. Le coût élevé de la scolarité et l'inadéquation du programme d'études, telles ont été deux des raisons les plus souvent avancées par les parents pour ne pas envoyer leurs enfants à l'école lors d'enquêtes effectuées au Kenya (Buchmann, 1999), en République-Unie de Tanzanie (TADREG, 1993) et à Madagascar (Banque mondiale, 1996*b*). En pareil cas, les parents estiment à juste titre qu'investir des sommes importantes dans l'éducation de leurs enfants ne rapporte que peu de bénéfices et que ce sont les institutions éducatives, et non leur attitude à eux, qui doivent changer. La section suivante montre comment certains programmes d'enseignement mis en œuvre en Afrique subsaharienne s'efforcent de s'adapter davantage aux moyens des familles africaines et aux objectifs nationaux.

Enjeux et perspectives dans le secteur de l'éducation

Comme le montre ce qui précède, l'Afrique doit relever de nombreux défis pour tenter d'améliorer la situation de l'éducation au cours de la prochaine décennie. Certains indices montrent que les organisations locales et internationales redoublent d'efforts pour remédier aux pertes des vingt dernières années. Au niveau local, cela consiste souvent à cibler l'action sur les enfants démunis qui n'ont jamais eu beaucoup accès à l'instruction formelle. En outre, l'amélioration récente de la situation économique dans de nombreux pays laisse espérer que les gouvernements pourront accroître les dépenses publiques consacrées à l'éducation dans les années à venir. Ce sont là quelques-uns des changements favorables qui se dessinent dans ce secteur et, à ce titre, ils méritent d'être soulignés.

LES INITIATIVES INTERNATIONALES

De nombreuses initiatives montrent que les organisations internationales et les organismes donateurs sont de plus en plus conscients de la nécessité de faire de l'éducation de base en Afrique une priorité absolue. La plus connue de ces initiatives, la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, qui s'est tenue à Jomtien (Thaïlande) en 1990, a préconisé une éducation de qualité partout dans le monde et un effort particulier en faveur des plus démunis. Depuis, les organismes internationaux se sont efforcés soit de mettre l'accent sur l'enseignement, soit de privilégier les programmes en faveur des déshérités. Ainsi, tout au long des années 90, la Banque mondiale, qui est désormais la principale source de fonds du secteur de l'éducation, a sensiblement accru les fonds qu'elle lui consacrait. Entre 1989 et 1994, la part des prêts de la Banque mondiale allouée à cet effet est passée de 4,5 à 10,4 %. Ce chiffre est tombé à 4,8 % en 1997, mais les estimations actuelles donnent à penser qu'en 1998, 8,6 % des prêts de la Banque sont allés à des programmes éducatifs (UNICEF, 1999). L'UNICEF a également lancé ce qu'il appelle l'initiative 20-20 pour fixer des objectifs de développement et encourager la collaboration entre les gouvernements donateurs et les gouvernements des pays en développement. En vertu de cette initiative, les premiers consacreront 20 % de leur aide publique au développement et les seconds 20 % de leur budget national aux services sociaux de base. Cette recommandation encourage les dirigeants de tous les pays à réexaminer la façon dont ils allouent les ressources et à accroître la part consacrée à la satisfaction des besoins humains fondamentaux. De tels changements et de telles initiatives au sein de la communauté internationale laissent espérer que la pauvreté et les faibles niveaux de fréquentation scolaire en Afrique retiendront davantage l'attention au niveau mondial. Comme l'espère l'UNICEF :

Après presque deux décennies pendant lesquelles le développement humain a cédé le pas à la mondialisation et à l'ajustement structurel, il se peut que nous entrions dans une ère d'investissement dans le « capital social et humain », qui permettra de propager beaucoup plus facilement la révolution de l'éducation dans le monde entier (1999, p. 14).

DES INITIATIVES AFRICAINES DYNAMIQUES

Même à la lumière de ce regain d'intérêt de la communauté internationale pour l'éducation de base, les Africains en sont arrivés à comprendre que, en fin de compte, les solutions à leurs difficultés en la matière devaient venir d'eux-mêmes. Les innovations peuvent émaner des gouvernements, mais elles peuvent tout aussi bien venir des nombreux réseaux d'organisations africaines qui sont généralement peu étendus et d'orientation locale. De fait, l'émergence d'organisations nationales non gouvernementales (ONG), de groupes locaux et d'organisations populaires comme pourvoyeurs de services éducatifs est peut-être le moyen le plus prometteur d'étendre l'éducation de base aux plus démunis des enfants africains.

Une enquête par sondage portant sur les initiatives prises au niveau local dans tout le sous-continent indique que les organisations locales et les groupes communautaires jouent un rôle central dans la fourniture de services éducatifs. Un survol de tous ces programmes remplirait de nombreuses pages ; aussi nous intéresserons-nous plus particulièrement à ceux qui trouvent des moyens novateurs d'inculquer des connaissances et des compétences aux enfants pauvres pour lesquels la scolarité formelle ne constitue pas une option viable. Les enfants employés de maison sont un groupe particulièrement difficile à scolariser car, leur famille étant trop pauvre pour assurer leur subsistance, ils quittent leur village pour travailler comme domestiques dans les zones urbaines. Certaines ONG s'emploient à répondre aux besoins éducatifs de ces enfants en concevant des programmes de formation adaptés à leur vie quotidienne. Sinaga est l'une de ces ONG qui dispensent une éducation de base et une formation aux jeunes employés de maison. Officiellement appelée Centre de ressources pour les femmes et leurs enfants (Women and Child Resource Center) et basée à Nairobi (Kenya), cette organisation assure une formation de six mois à cent filles travaillant comme employées de maison dans la capitale kényenne (UNICEF, 1997, p. 35). Elle négocie avec les employeurs pour qu'ils autorisent les intéressées à suivre, pendant la moitié de la journée, des cours enseignant les rudiments de la lecture, de l'écriture et des mathématiques, mais aussi des aptitudes en rapport avec leur travail. Seul programme voué aux enfants employés de maison au Kenya, Sinaga représente pour beaucoup une chance unique d'apprendre à lire, à écrire et à compter, et d'acquérir des compétences qui les aideront ultérieurement à trouver un meilleur emploi.

L'association Undugu (« fraternité » en souahéli), sise également au Kenya, met en œuvre un programme analogue à l'intention des enfants des rues. Ainsi, les enfants qui gagnent leur vie dans la rue en ramassant de la ferraille peuvent suivre des cours le matin et travailler l'après-midi. Les cours dispensés par *Undugu* sont adaptés aux horaires de travail et ils mettent l'accent sur les mathématiques de façon à ce que les enfants puissent se défendre face à des ferrailleurs qui les exploitent.

Au Sénégal, l'organisation ENDA-Tiers Monde et le Ministère du développement social mènent un programme du même type qui, en plus de cours d'alphabétisation de base et d'un enseignement professionnel, dispense aux enfants des rues des cours d'éducation sanitaire et de sensibilisation au SIDA (UNICEF, 1997, p. 50).

Ces programmes importants et novateurs sont révélateurs d'une tendance à mettre en œuvre des programmes d'éducation plus réalistes et plus adaptés à l'intention des enfants pauvres d'Afrique. Parce qu'ils offrent une formation en rapport avec le travail et parce qu'ils sont flexibles et concrets, ces programmes d'éducation informelle sont peut-être la meilleure chance qui s'offre aux enfants déshérités d'acquérir les aptitudes pratiques fondamentales dont ils ont besoin pour vivre mieux. Mais la tendance à dispenser une éducation à base communautaire non formelle et ciblée n'est pas sans inconvénients potentiels. Les programmes de ce type dépendant généralement des ressources matérielles et des ressources en organisation de la communauté, ils peuvent être assurés de manière très inégale à l'intérieur d'un même pays. Dans les communautés riches ou bien organisées, ils donnent parfois de meilleurs résultats que dans les communautés pauvres. De plus, les ONG et les groupes communautaires ne peuvent à eux seuls résoudre les problèmes urgents que sont l'augmentation du taux de scolarisation dans l'enseignement primaire et l'éducation de base pour tous les enfants du pays. Leurs programmes ne sauraient remplacer un système solide d'enseignement public, ils ne peuvent en être que le complément.

Généraliser l'enseignement primaire public pour répondre aux besoins d'une population d'enfants qui augmente a été et reste un défi pour la plupart des nations africaines. Par bonheur, même à cet égard, on constate des signes encourageants d'amélioration. En premier lieu, on dispose de preuves claires et récentes que la performance économique de nombreux pays d'Afrique s'est améliorée. Comme le montre le tableau 4, dix pays ont annoncé, entre 1991 et 1995, un taux annuel moyen de croissance réelle de leur produit intérieur brut se situant entre 3 et 5,9 %. Selon dix-huit autres, ce taux a oscillé entre 1 et 2,9 %. Si les nations africaines allouent convenablement ce revenu supplémentaire, elles pourront commencer à rompre le cercle vicieux qui veut que le mauvais état de santé et le manque d'éducation de la population rendent impossible une croissance économique rapide et que, en l'absence de croissance économique, il ne peut y avoir de progrès dans les domaines de la santé et de l'éducation. Il est trop tôt pour dire si la croissance économique se poursuivra ou si les pays africains la mettront à profit pour améliorer l'éducation de base et atténuer la pauvreté. Cette croissance marque néanmoins un tournant important par rapport au déclin et à la stagnation économiques de la décennie précédente.

De même, les pays africains trouvent des moyens novateurs d'allouer plus efficacement les fonds qu'ils consacrent à l'éducation tout en maintenant, voire en améliorant, la qualité de leurs systèmes d'enseignement. Le Zimbabwe a récemment réussi à remédier à une forte pénurie d'enseignants qualifiés, et ce faisant à généraliser l'enseignement primaire, grâce à un cours de formation intégré à l'intention des enseignants zimbabwéens appelé ZINTEC (Zimbabwean Integrated Teacher's Education Course). Le Ministère de l'éducation a engagé des enseignants non qualifiés et leur a assuré quatre ans de formation professionnelle ; les cours n'étaient dispensés dans un établissement d'enseignement supérieur que pendant deux périodes, au début et à la fin de la formation (UNICEF, 1997, p. 53). La plupart du temps, les maîtres étaient formés dans les écoles où ils enseignaient. Outre que ce programme

a réduit considérablement le coût de la formation, il a assuré un niveau homogène à tous les participants et permis d'utiliser les compétences des enseignants en cours de formation dans l'intérêt du pays.

Conclusion

Pendant les deux dernières décennies du XX^e siècle, de nombreux Africains ont vu leur qualité de vie baisser ou stagner. La pauvreté persistante et la baisse des taux de scolarisation dans la région sont le résultat de plusieurs facteurs, notamment une dette qui va augmentant et le déclin de l'aide au développement au niveau mondial, une mauvaise gestion des budgets nationaux et une mauvaise conduite des affaires publiques, sans oublier une croissance démographique continue dans les pays africains. L'expérience des décennies passées montre que la pauvreté est à la fois la cause et le résultat du faible taux de scolarisation. Mettre fin à ce cercle vicieux nécessite un effort considérable sur deux fronts à la fois : a) en s'attaquant de façon ciblée à la pauvreté à travers des politiques qui encouragent un développement durable et équitable ; b) en investissant sans faille et à long terme dans l'éducation de base (Psacharopoulos, 1995). Reste à savoir si les organisations internationales, les gouvernements africains et les communautés locales tireront les leçons des erreurs passées et appliqueront ces leçons aux initiatives à venir en faveur de l'éducation. Aussi bien la conscience renouvelée, perceptible dans la communauté internationale, de l'importance de l'éducation de base que les initiatives récentes des ONG africaines dans le domaine de l'enseignement donnent à penser que la réponse à cette question pourrait être affirmative. La première décennie du nouveau millénaire y apportera peut-être une réponse plus certaine.

Références

- Banque mondiale, 1995. *Kenya poverty assessment, Report no. 13152-KE* [Évaluation de la pauvreté au Kenya, Rapport n° 13152-KE]. Washington, D. C., Banque mondiale. Division de la population et des ressources humaines, Département de l'Afrique de l'Est, Région Afrique.
- . 1996a. *Faire reculer la pauvreté en Afrique subsaharienne : rapport d'un Groupe d'étude pour la région Afrique, Rapport n° 15575-AFR*, mai 1996. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 1996b. *Madagascar : évaluation de la pauvreté, Rapport n° 14044-MAG*, juin 1996. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 1998. *Rapport sur le développement dans le monde*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Buchmann, C. 1996. « The debt crisis, structural adjustment and women's education : implications for status and social development » [Crise de la dette, ajustement structurel et éducation des femmes : incidences sur leur condition et le développement social]. *International journal of comparative sociology* (Leyde, Pays-Bas), vol. 37, p. 5-30.
- . 1999. *Family decisions, school enrollment and shadow schooling in East Africa* [Décisions familiales, scolarisation et scolarité fantôme en Afrique de l'Est]. Durham, Caroline du Nord, Duke University. (Document ronéotypé.)

- Cornia, G. A. ; Jolly, R. ; Stewart, F. 1987. *Adjustment with a human face* [L'ajustement à visage humain]. 2 vol. Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press.
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance. 1996. *Coût et financement de l'enseignement primaire : options pour la réforme en Afrique subsaharienne*. New York, UNICEF.
- . 1997. *La situation des enfants du monde, 1997*. Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press.
- . 1999. *La situation des enfants du monde, 1999*. Oxford, Royaume-Uni, Oxford University Press.
- Hinchliffe, K. 1989. « Economic austerity, structural adjustment and education : the case of Nigeria » [Austérité économique, ajustement structurel et éducation : le cas du Nigéria]. *IDS bulletin* (Brighton, Royaume-Uni), vol. 20, n° 1, p. 17-23.
- Noss, A. 1991. *Education and adjustment : a review of the literature* [L'éducation et l'ajustement : étude des textes]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Organisation des Nations Unies. 1996. *Afrique relance*. New York, Organisation des Nations Unies.
- . 1998. *Rapport économique sur l'Afrique*. New York, Organisation des Nations Unies.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. 1995. *Rapport mondial sur l'éducation, 1995*. Paris, UNESCO.
- . 1998. *Développement de l'éducation en Afrique : étude statistique*. Paris, UNESCO, Division des statistiques.
- Psacharopoulos, G. 1994. « Returns to investment in education : a global update » [Le rendement des investissements dans l'éducation : mise à jour globale]. *World development* (New York), vol. 22, n° 9, p. 1325-1343.
- . 1995. *Building human capital for better lives* [Construire un capital humain pour vivre mieux]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Psacharopoulos, G. ; Steier, F. 1987. *Foreign debt and domestic spending : an international comparison* [Dette extérieure et dépenses publiques : comparaison internationale]. Washington, D. C., Banque mondiale. (Education and Training Series, Discussion Paper 91.)
- Reimers, F. ; Tiburcio, L. 1993. *Éducation, ajustement et reconstruction : options pour un changement*. Paris, UNESCO.
- Tanzania Development Research Group (TADREG). 1993. « Parent's attitudes towards education in rural Tanzania » [L'attitude des parents envers l'éducation dans la Tanzanie rurale]. Dar es Salaam, TADREG. (Research report, n° 5.)
- Tilak, J. 1990. « External debt and public investment in education in sub-Saharan Africa » [Dette extérieure et investissement public dans l'éducation en Afrique subsaharienne]. *Journal of education finance* (Gainesville, Floride), vol. 15, p. 470-486.

ÉDUCATION ET PAUVRETÉ

EN ASIE DU SUD¹

Jandhyala B. G. Tilak

Les dividendes de l'éducation pour la lutte contre la pauvreté sont importants. Une bonne éducation est hautement rentable pour la croissance économique [...]. Éduquer les pauvres, les femmes et les défavorisés est le meilleur investissement que l'Inde puisse faire. L'Inde a de nombreux défis à relever en matière d'éducation, et notamment celui de réduire ou d'éliminer le fossé entre riches et pauvres, garçons et filles, groupes privilégiés et sous-castes (Banque mondiale, 1998, p. 25-26).

Introduction

Bien que la pauvreté soit traditionnellement définie en termes de revenu et que la littérature générale sur le sujet contienne un certain nombre d'indices, les spécialistes sont nombreux à souligner les limites d'une telle définition de ce phénomène pour en mesurer toute la complexité. Le Sommet mondial pour le développement

Langue originale : anglais

Jandhyala B. G. Tilak (Inde)

Associé principal (*senior fellow*) titulaire d'un doctorat (Ph. D) et chef de l'Unité de financement de l'éducation au National Institute of Educational Planning and Administration. Il a enseigné à l'Université de Virginie, à l'Indian Institute of Education, à l'Université de Delhi, et travaillé à la Banque mondiale. Outre des monographies rédigées pour le compte de l'UNESCO, de la Banque mondiale, du Centre des Nations Unies pour le développement régional et de la Banque asiatique de développement, il faut compter, parmi ses plus récentes publications, *Education for development in Asia* [L'éducation pour le développement en Asie] (1994) ainsi que divers articles parus dans des revues professionnelles. Il a participé à la rédaction de l'*International encyclopaedia of education* [Encyclopédie internationale de l'éducation] (1994) et de l'*Encyclopaedia of American educational research* [Encyclopédie de la recherche pédagogique aux États-Unis] (1992). Il est directeur du *Journal of educational planning and administration*, revue consacrée, comme son nom l'indique, à la planification et à l'administration de l'éducation, et il est membre du comité consultatif de rédaction de la revue *Higher education policy*, qui traite des politiques de l'enseignement supérieur. Courrier électronique : j_tilak@hotmail.com ; jtilak@vsnl.com

social (1995) a opté pour une définition plus large et donc pour une vaste stratégie intégrée d'élimination de la pauvreté (voir Drèze et Sen, 1989). Comme le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) le fait observer, « la pauvreté humaine n'est pas qu'une question de revenu : c'est une privation de possibilités de choix et d'opportunités qui permettraient aux individus de mener une vie décente » (1997, p. 1). L'éducation est l'une de ces chances importantes, dont la privation est en elle-même une forme de pauvreté, la pauvreté en matière d'éducation. En ce sens, la privation d'éducation, ou la pauvreté en matière d'éducation, est partie intégrante de la pauvreté humaine et s'y inscrit dans une relation cyclique. La pauvreté des ménages les empêche d'investir suffisamment dans l'éducation, et un niveau faible ou nul d'investissement dans l'éducation aggrave la pauvreté.

Il est aujourd'hui largement reconnu que l'investissement dans le capital humain est l'une des clés qui permettent de sortir de ce cercle vicieux. Le lien entre éducation et pauvreté² se manifeste aussi bien au niveau micro que macroéconomique. Au niveau microéconomique, les individus et les ménages analphabètes sont moins productifs, ont des emplois moins bien rémunérés et un niveau de vie très bas, pour la plupart au-dessous du seuil de pauvreté. À l'échelle macroéconomique, les pays dont la population est analphabète ou peu instruite ne peuvent progresser ni accroître substantiellement leur production. Ils conservent par conséquent un faible niveau de vie. Les travaux disponibles sur la question (notamment Banque mondiale, 1980 ; Fields, 1980*a*, 1980*b* ; Tilak, 1986, 1989*b*, 1994) montrent clairement qu'éducation et pauvreté sont en raison inverse : plus le degré d'instruction de la population est élevé, moins elle compte de pauvres, l'éducation apportant des connaissances et des compétences associées à des salaires plus élevés. Outre cette conséquence directe, l'éducation a des effets indirects sur la satisfaction des besoins fondamentaux, liés à la meilleure utilisation des équipements de santé, à l'existence de logements, à l'accès à l'eau et à l'assainissement, ainsi que sur le comportement des femmes dans les décisions relatives à la procréation, au bien-être familial et à la santé (Jeffery et Basu, 1996). Ces effets indirects entraînent eux-mêmes une amélioration de la productivité des personnes ainsi que de leur niveau de rémunération³. La relation entre pauvreté et éducation est encore accrue du fait que l'instruction et d'autres besoins fondamentaux se renforcent mutuellement (Noor, 1980 ; Tilak, 1989*a* ; UNESCO-PROAP, 1997). Ménages pauvres et pays pauvres ont pareillement pour caractéristiques un taux de mortalité élevé, de mauvaises conditions sanitaires, etc. L'éducation joue aussi un grand rôle dans la réduction des inégalités de revenus. Grâce à l'instruction, notamment celle des femmes, une société peut sortir de la pauvreté et avancer sur la voie de la prospérité. En consolidant les forces démocratiques, l'éducation contribue à promouvoir un développement humain durable, et donc un progrès social rapide, y compris par l'abolition ou le réfrènement du pouvoir discrétionnaire des élites (voir Cohen, 1998).

Les recherches menées au niveau microéconomique mettent en lumière le rôle de l'éducation dans la réduction de la pauvreté. Dans les pays en développement, l'incidence de la pauvreté est plus forte parmi les ménages analphabètes et décroît à mesure que le niveau d'instruction augmente (Tilak, 1994). Au Pakistan, par

exemple, presque tous les pauvres sont analphabètes ; en Thaïlande, près de 99 % d'entre eux n'ont pas d'instruction ou ont un niveau d'instruction inférieur à l'enseignement moyen ou secondaire (Fields, 1980*b*, p. 158-160). En Inde, la pauvreté varie inversement avec l'éducation, ou la formation, et le revenu des ménages (Harris, Kannan et Rodgers, 1990, p. 102). En bref, la pauvreté prédomine parmi les ménages analphabètes et est quasi inexistante chez les ménages instruits. Comme l'observe Galbraith (1994), « il n'y a pas de population instruite pauvre, et il n'y a pas de population analphabète qui ne soit pauvre ». Éducation et incidence de la pauvreté sont en raison inverse, cette incidence chutant entre l'analphabétisme et l'instruction primaire et secondaire.

Cet article propose une analyse succincte des interactions entre éducation et pauvreté en Asie du Sud. La première partie contient le profil de ces interactions dans les différents pays concernés. La deuxième est consacrée aux diverses dimensions de la privation d'éducation en Inde, et s'achève par un bref résumé et quelques conclusions. Bien que l'analyse porte essentiellement sur l'Inde, ses résultats et ses conséquences s'appliquent, compte tenu des caractéristiques culturelles, sociopolitiques et économiques communes, à d'autres pays sud-asiatiques, notamment le Pakistan, le Bangladesh, le Népal et Sri Lanka.

Éducation et pauvreté en Asie du Sud

L'Asie du Sud est la région la plus pauvre du monde, plus de 500 millions de personnes y vivant au-dessous du seuil de pauvreté (1 dollar des États-Unis par jour en parité de pouvoir d'achat), et elle abrite la plus forte proportion de pauvres (40 %) de la planète. Elle compte également près de 400 millions d'adultes analphabètes, soit 46 % du total mondial. Près de 40 % de sa population est pauvre, et un peu plus de la moitié de sa population adulte est analphabète⁴.

Pour réduire la pauvreté et les inégalités, plusieurs pays ont adopté des stratégies diverses de développement, dont le succès a été variable. Sri Lanka, par exemple, a d'abord expérimenté, dans les années 40 et 50, des politiques d'exportation qui ont conduit à des crises économiques. Le recul de la pauvreté, la réduction des inégalités et l'amélioration de la qualité de la vie que ce pays connaît aujourd'hui sont pour une grande part imputables à des politiques sociales relevant de l'État providence. Sri Lanka semble en effet appartenir à une catégorie unique d'État providence (Perris, 1978, p. 22), caractérisée par l'ampleur de l'aide publique et de l'investissement dans l'éducation et la santé. Même dans des conditions économiques difficiles, l'investissement dans ces deux secteurs a toujours eu la priorité (Gunatilleke et Kurukulasuriya, 1984). Les effets bénéfiques s'en font sentir, plaçant le pays nettement à part sur le plan des indicateurs physiques de qualité de la vie, y compris la pauvreté et la répartition du revenu, non seulement en Asie du Sud mais aussi parmi de nombreux pays développés (Tilak, 1996*a*).

L'accent mis en Inde sur des mesures comme la nationalisation, l'emploi en milieu rural et les réformes foncières a permis d'assurer une distribution relativement égale de la terre. Faute toutefois d'investir autant dans le capital humain des

pauvres et en raison d'un préjugé marqué contre le travail industriel, aucune baisse sensible de la pauvreté ni des inégalités n'a été constatée au cours des quarante dernières années (voir Krishnaswamy, 1990 ; Sundrum, 1987).

Plusieurs facteurs expliquent la pauvreté. Les études réalisées sur les inégalités montrent que l'éducation figure au premier ou au second rang des déterminants (Fields, 1980*b*, p. 116-117), ce qui souligne la nécessité d'en inscrire le développement dans les politiques futures de lutte contre la pauvreté. L'éducation figure aujourd'hui en bonne place dans le vaste éventail des programmes contre la pauvreté mis en œuvre en Inde, au Pakistan, au Bangladesh et au Népal, même si les gouvernements n'en font pas la première priorité de leur action dans les domaines politique, économique et social. L'accent est mis dans la région sur l'enseignement primaire, y compris l'éducation non formelle et l'éducation des adultes.

Le tableau 1 fait apparaître le profil de la pauvreté dans les pays d'Asie du Sud⁵. Il montre un lien étroit entre pauvreté monétaire et pauvreté en matière d'éducation. Sri Lanka présente le taux d'alphabétisation le plus élevé et le taux de pauvreté le plus bas de la région. L'enseignement primaire y a été généralisé et le taux d'inscription dans le secondaire atteint 74 %. À l'opposé, l'incidence de la pauvreté est la plus élevée au Bangladesh, où près des deux tiers de la population adulte est analphabète. Par rapport aux autres pays, très peu d'enfants quittent l'école ou redoublent à Sri Lanka, alors qu'au Bangladesh plus de la moitié des enfants du groupe

TABLEAU 1. Profil de la pauvreté en Asie du Sud, 1995

	Pauvreté monétaire (%)	Pauvreté en matière d'éducation				Scolarisation (%)		Dépenses publiques en % du PNB	
		Analpha- bétisme adulte	Enfants non scolarisés	Abandons (%)	Redou- blements (%)	Primaire (taux net)	Secondaire (taux brut)	Supérieur	
Bangladesh	46	62	26,7	55	7	84	19	4,0	2,3
Népal	45	72	32,3	48	27	63	36	5,6	2,9
Inde	35	48	32,1	37	4	87	49	6,0	3,8
Pakistan	29	62	47,8	52	7	31	21	2,6	2,7
Sri Lanka	22	10	..	8	19	100	74	5,0	3,2
Bhoutan		58	59,1	27	18	53	5		
Maldives		7	..	7	5	100	49		8,1
Asie du Sud*	35	51	33,3	41	3,5	79	43	5,4	3,5

N. B. Pauvreté monétaire : % de la population au-dessous du seuil de pauvreté ; analphabétisme adulte : % d'adultes analphabètes ; enfants non scolarisés : % d'enfants ne fréquentant pas le primaire ; abandons et redoublements se rapportent à l'enseignement primaire.

* = moyenne pondérée.

Source : Haq et Haq, 1998.

d'âge correspondant n'achèvent pas leurs études primaires et un quart environ ne vont pas du tout à l'école. L'Asie du Sud est en outre la région où le coefficient élèves-enseignant est le plus élevé, signe d'une faible qualité de l'éducation.

Cette série réduite de données ne permet guère d'arriver à des schémas plus systématiques. Les chiffres sur la pauvreté ne concernant que cinq pays de la région, on peut toujours plaider qu'il n'est pas statistiquement valable d'étudier le lien entre l'alphabétisation et la pauvreté. Mais il faut bien constater une forte corrélation entre pauvreté et éducation. Sauf dans le cas du primaire, les coefficients de corrélation sont, comme on peut s'y attendre, négatifs et relativement élevés : - 0,79 entre pauvreté et analphabétisme des adultes ; - 0,07 entre pauvreté et taux d'inscription net dans le primaire ; - 0,64 entre pauvreté et taux d'inscription brut dans le secondaire ; - 0,41 enfin entre dépenses publiques d'éducation et pourcentage du revenu national. Au vu de ces coefficients, l'alphabétisation des adultes et l'enseignement secondaire influent beaucoup sur la pauvreté. L'enseignement primaire a un effet limité et peu significatif⁶.

L'analyse des données au niveau des ménages confirme l'existence d'un lien étroit entre pauvreté et niveau d'instruction dans les pays d'Asie du Sud. Filmer et Pritchett (1998, p. 38) montrent qu'il existe un schéma cohérent dans tous les pays d'Asie du Sud pour lesquels on dispose de ces données (Inde, Pakistan, Bangladesh et Népal) : les taux de réussite scolaire (aux différentes années ou aux différents niveaux de l'enseignement) sont les plus faibles parmi les 40 % les plus pauvres de la population et les plus élevés parmi les 20 % les plus riches. De même, on a montré que le taux de réalisation de l'objectif de généralisation de l'enseignement primaire était le plus faible dans le cas des pauvres et le plus fort dans celui des riches. L'écart riches-pauvres en termes de taux de réussite scolaire est le plus élevé au Pakistan, suivi de l'Inde, du Bangladesh et du Népal. Les taux de scolarisation sont faibles, les taux d'abandon élevés et les taux de réussite les plus bas parmi les groupes à faible revenu, comparés aux groupes à revenu moyen et élevé. En ce sens, les effets de la pauvreté sur l'éducation dans les pays d'Asie du Sud apparaissent très prononcés et systématiques.

Éducation et pauvreté en Inde

Un examen plus poussé de la relation entre éducation et pauvreté sur un échantillon plus vaste de pays ou dans un seul pays peut donner un éclairage plus utile que la simple analyse qui précède. Dans la suite du présent article, nous tenterons une telle analyse en nous concentrant sur l'Inde.

Peu de travaux ont été consacrés à la relation entre éducation et pauvreté en Inde. Cependant, quelques spécialistes se sont penchés sur la réussite scolaire par groupes de revenu, dont Visaria, Gumber et Visaria (1993), Majumdar et Vaidyanathan (1994), Majumdar (1996) et Tilak (1996c). La plupart d'entre eux se sont servis des données fournies par la National Sample Survey Organisation (NSSO)⁷. L'Enquête nationale sur la famille et la santé vient d'apporter une autre série de données sur laquelle Filmer et Pritchett (1999) fondent leur analyse. Toutes ces études portent essentiellement sur

les taux de scolarisation et d'abandon scolaire. Elles font clairement apparaître un schéma de faibles niveaux de réussite scolaire parmi les catégories pauvres de la population et de niveaux plus élevés parmi les catégories riches.

L'analyse qui suit vient s'ajouter à ces quelques études. Les données relatives à l'Inde sont tirées pour l'essentiel de l'une des enquêtes les plus récentes sur les ménages, réalisée en 1995-1996 dans l'ensemble du pays (Inde, NSSO, 1998). Nous nous rapportons ici aux niveaux d'instruction de la population adulte, en plus des taux de scolarisation et d'abandon par catégorie économique des ménages. La répartition de l'aide publique et la structure des dépenses dues aux ménages par catégorie économique seront en outre examinées brièvement.

L'enquête effectuée par la NSSO en 1995-1996 portait sur 73 000 ménages dans 12 650 villages et quartiers urbains. La NSSO est considérée comme la base de données indienne la plus fiable. C'est en fait la seule utilisée pour évaluer la pauvreté et les inégalités de revenu en Inde. Cette enquête révèle plusieurs caractéristiques des ménages par groupes de dépenses⁸ classés en cinq quintiles. Le quintile le plus bas peut être considéré comme le groupe le plus pauvre, le suivant comme groupe pauvre, les troisième et quatrième comme groupes à revenu moyen et le cinquième comme groupe riche.

Avant d'examiner les données de cette enquête sur les ménages, jetons un coup d'œil sur la relation macroéconomique entre éducation et pauvreté en Inde. Selon l'estimation de la Commission indienne de planification, 36 % de la population du pays était pauvre en 1993-1994. Dans les vingt-quatre États pour lesquels on possède des chiffres, il semble exister une forte corrélation entre pauvreté et éducation⁹. Onze États sont avancés sur le plan de l'éducation, ceux précisément où le niveau de pauvreté est inférieur à la moyenne nationale. Inversement, sept États ont un haut niveau de pauvreté et un faible index éducatif. Seuls cinq États font exception à la règle (Tilak, 1999a). Tous ces éléments indiquent un lien étroit entre pauvreté et éducation dans les États indiens. Le coefficient de corrélation (- 0,4975), bien que peu élevé, est négatif et statistiquement significatif. Même si corrélation ne veut pas nécessairement dire relation causale, il est largement reconnu que « l'éducation joue un rôle décisif dans l'élimination de la pauvreté » (Haq et Haq, 1998, p. 29).

Les données sur les ménages apportent des preuves encore plus systématiques de la relation positive entre éducation et niveau économique. Les chiffres fournis par la NSSO attestent clairement que le niveau d'instruction de la population est étroitement lié à son niveau de revenu. Comme le montre le tableau 2, le nombre moyen d'années de scolarisation¹⁰ augmente systématiquement avec le niveau de revenu du ménage¹¹. Il passe de 2,3 pour le groupe le plus pauvre à 6,4 pour le plus riche. Cette relation positive systématique entre nombre moyen d'années de scolarisation et niveau économique du ménage est vraie pour tous les sous-groupes de population : masculine rurale, féminine rurale, masculine urbaine et féminine urbaine. Toutefois, la variation est importante entre hommes et femmes. Le nombre moyen d'années de scolarisation est de 0,9 pour la population féminine rurale la plus pauvre, et de 10,8 dans le quintile supérieur de la population masculine urbaine : une différence de un à douze !

TABLEAU 2. Nombre moyen d'années de scolarisation de la population (15+), 1995-1996 (%)

Quintiles de dépenses des ménages	Population rurale			Population urbaine		
	Population totale	Hommes	Femmes	Population totale	Hommes	Femmes
0-20	2,30	2,75	0,86	1,79	4,78	2,75
20-40	3,19	3,49	1,31	2,40	6,47	4,19
40-60	3,81	4,04	1,76	2,92	7,51	5,14
60-80	4,77	4,82	2,41	3,65	8,91	6,92
80-100	6,42	6,31	3,84	5,14	10,84	9,47
Total	4,26	4,43	2,13	3,29	7,98	5,85

Source : D'après Inde, NSSO, 1998.

Le rôle de l'éducation dans la diminution de la pauvreté est reconnu en Inde. Aussi, l'éducation, et plus précisément l'enseignement élémentaire (c'est-à-dire les deux niveaux du primaire, soit huit années de scolarité), y est-elle considérée comme un besoin minimal. Bien que l'éducation fasse partie des plans quinquennaux, ceux-ci n'ont favorisé aucune priorité particulière du gouvernement en la matière.

La privation d'éducation

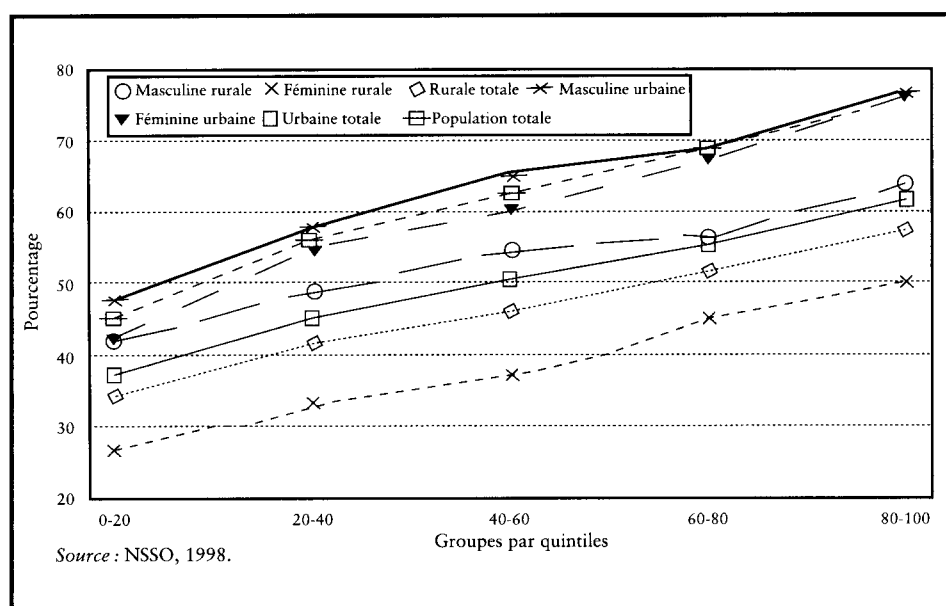
En dépit d'une expansion massive du système d'éducation et de l'explosion consécutive des effectifs scolaires au cours des cinquante dernières années (voir Tilak, 1996b), un grand nombre de pauvres restent exclus du système scolaire formel. Le tableau 3 indique que 66 % seulement des enfants de la tranche d'âge concernée fréquentent une école primaire, 42 % un établissement de niveau intermédiaire, un quart un établissement secondaire et 15 % seulement un établissement secondaire du second cycle. Le détail par quintiles de population montre clairement que le taux de scolarisation augmente dans tous les cas avec le niveau économique. Entre le quintile le plus bas et le suivant, la probabilité de scolarisation augmente de 8 %, passant de 37 à 45 % ; elle augmente encore de 5 % dans le troisième quintile (correspondant à la moitié inférieure du groupe à revenu moyen). Au total, seuls 37 % des enfants du quintile inférieur vont à l'école, tandis qu'ils sont plus de 60 % dans le quintile le plus riche ; en zone urbaine, ce dernier pourcentage atteint 75 % (Inde, NSSO, 1998). Pour chaque catégorie économique, le taux de scolarisation est plus important en zone urbaine qu'en zone rurale et, à la ville comme à la campagne, il est plus élevé pour les garçons que pour les filles¹². Dans tous les cas, il est plus faible parmi les pauvres que parmi les groupes à revenu moyen et élevé. En bref, le taux de scolarisation augmente en fonction du revenu (ou du niveau de dépenses) des ménages (voir la figure 1).

TABLEAU 3. Taux net de fréquentation scolaire en Inde, 1995-1996 (%)

		Primaire	Moyen	Secondaire	Second cycle du secondaire
<i>Population rurale</i>	Garçons	68	44	26	13
	Filles	56	32	17	8
	Total	63	39	22	11
<i>Population urbaine</i>	Garçons	80	60	41	25
	Filles	77	57	40	28
	Total	78	58	40	26
<i>Total</i>		66	43	26	15

Source: NSSO, 1998.

FIGURE 1. Pourcentage de jeunes (5-24 ans) scolarisés en Inde par quintile de dépenses des ménages, 1995-1996



Les pauvres, garçons ou filles, sont désavantagés en milieu rural comme en milieu urbain. L'écart au détriment des pauvres (mesuré par le taux de scolarisation dans le quintile le plus riche, moins ce même taux dans le quintile le plus pauvre) est de 23,5 %. Il n'est pas surprenant de constater que cet écart est plus marqué en zone urbaine (31 %) qu'en zone rurale (23,2 %), et qu'il est le plus élevé parmi les femmes des zones urbaines (34 %).

Les taux de non-scolarisation montrent encore plus clairement à quel point les pauvres sont défavorisés sur le plan de l'éducation. Dans le quintile inférieur,

pas moins de 63 % des jeunes de 5 à 24 ans n'allaient pas à l'école en 1995-1996. Près de la moitié d'entre eux n'avaient en fait jamais été inscrits dans un établissement scolaire, et la plupart vivaient en milieu rural. Le taux de jeunes non scolarisés ou jamais scolarisés décroît systématiquement avec l'augmentation du niveau de revenu des ménages. Dans le quintile le plus bas, 45 % n'avaient jamais fréquenté un établissement scolaire, contre 11,3 % seulement dans le quintile le plus riche. Les filles des zones rurales constituent le groupe le plus défavorisé. Riches et pauvres sont privés d'éducation, mais les pauvres sont plus lourdement pénalisés. S'il est compréhensible que quelques pauvres soient privés d'éducation dans un pays riche, il l'est moins que des ménages riches connaissent le même sort dans un pays pauvre.

Malheureusement, la privation d'éducation n'est pas seulement affaire de scolarisation. Le risque d'abandon scolaire est plus grand pour les pauvres qui retombent fréquemment dans l'analphabétisme et l'ignorance. Selon les dernières statistiques disponibles, sur 100 enfants entrés en première année, une quarantaine quitteront l'école avant la fin du primaire, 54 avant la fin de l'enseignement élémentaire (huitième année) et 70 avant d'avoir achevé le secondaire (dixième année) (Inde, MHRD, 1998). Ces taux d'abandon sont étroitement liés au niveau économique de la population (voir le tableau 4). Ils sont les plus forts parmi les ménages les plus pauvres et les plus faibles parmi les ménages les plus riches. Comme le relève Naik (1975, p. 39) : « Certes, bon nombre d'enfants des catégories les plus pauvres entrent dans le système, mais ils en sortent aussi. » Ces taux d'abandon baissent systématiquement à mesure que le revenu augmente.

TABLEAU 4. Taux d'abandon dans l'éducation formelle en Inde, 1995-1996, par quintiles de dépenses des ménages (%), cumulés par niveau d'enseignement

Quintiles	Primaire	Moyen	Secondaire
0-20	44,0	70,2	89,3
20-40	36,2	62,1	89,0
40-60	30,3	57,4	85,6
60-80	26,1	52,5	84,1
80-100	17,4	42,8	79,0
Total	30,4	56,6	85,3

Source: NSSO, 1998.

Les raisons de la non-scolarisation et de l'abandon scolaire

Pourquoi les enfants ne vont-ils pas à l'école, ou cessent-ils d'y aller ? On estime généralement que, dans les pays en développement de l'Asie du Sud, la pauvreté empêche les familles de scolariser leurs enfants. Comme on vient de le

voir, les taux d'abandon ou de non-scolarisation sont plus élevés dans les catégories les plus pauvres de la population que dans les catégories à revenu moyen ou riches.

Il serait intéressant de connaître les réponses des parents à ces deux questions, afin de déterminer si elles obéissent à un schéma précis selon qu'ils sont pauvres ou riches. L'enquête de la NSSO met en lumière une douzaine de facteurs, dont certains ne peuvent toutefois être considérés comme indépendants les uns des autres. Ces facteurs peuvent être regroupés en trois catégories : manque d'intérêt, facteurs directement associés à l'école et facteurs économiques directs. La raison la plus fréquemment signalée pour expliquer la non-scolarisation (ou plus exactement l'absence totale de scolarisation) est le manque d'intérêt de l'enfant et, ce qui est plus important, des parents. Près de 50 % des enfants n'étaient jamais allés à l'école parce que faire des études ne les intéressait pas ou n'intéressait pas leurs parents. Cette raison vaut pour tous les groupes de revenus et aussi bien pour les garçons que pour les filles, à quelques variations marginales près. Il serait utile d'analyser ce manque d'intérêt des enfants ou des parents. Il peut tenir à une méconnaissance des avantages potentiels de l'éducation, au manque d'installations scolaires convenables, au fait qu'aller à l'école n'est pas entré dans les mœurs, à des difficultés économiques ou à d'autres facteurs¹³. L'enquête ne fournit pas d'indication à cet égard. Compte tenu de cette limitation et en laissant de côté pour l'instant le manque d'intérêt pour les études, les contraintes financières semblent être l'obstacle le plus important à la scolarisation des enfants. Il est plutôt surprenant de constater que ce facteur joue non seulement pour les pauvres mais aussi pour les riches, même si les aspects financiers et autres facteurs économiques pèsent plus lourd chez les premiers. Dans le quintile inférieur, 18 % des réponses imputent l'absence totale de scolarisation à des difficultés financières, contre 9 % dans le quintile le plus riche.

Par ailleurs, on affirme souvent que les enfants des catégories pauvres ne vont pas à l'école en raison d'un manque à gagner que la scolarisation représenterait. Or, le travail salarié ou autre activité économique¹⁴ n'est pas cité comme raison majeure expliquant la non-scolarisation ou l'abandon scolaire. La participation à d'autres activités économiques et aux tâches domestiques est toutefois considérée comme plus importante que le travail salarié (les trois facteurs réunis ne totalisant que 7 ou 8 % des réponses). Mieux encore, les réponses ne révèlent aucune différence entre ménages pauvres, ménages à revenu moyen et ménages riches en ce qui concerne la participation des enfants à un travail salarié, à d'autres activités économiques et à des tâches domestiques (sauf pour ce qui est de s'occuper des frères et sœurs plus jeunes). Il ne semble pas y avoir de preuve concluante du rôle du manque à gagner dans la scolarisation des enfants. Dans l'ensemble, les facteurs économiques, y compris les contraintes financières et le manque à gagner, constituent un motif important de non-scolarisation dans les couches défavorisées. Ils sont cités dans plus d'un quart des réponses qui en émanent.

Enfin, les facteurs liés à l'école elle-même — existence d'équipements ou attitudes à l'égard de la valeur des études — ne figurent plus parmi les causes importantes d'absence totale de scolarisation. On relève un écart de 2 % entre

les réponses du quintile le plus pauvre et celles du plus riche, ce dernier étant plus enclin à juger que l'école n'est pas utile et que les équipements scolaires ne sont pas suffisants.

Pour ce qui est de l'absence totale de scolarisation des filles en zone rurale, les différences concernant le rôle relatif des divers facteurs varient largement entre riches et pauvres. La proportion de filles que l'école n'intéresse pas est plus forte dans les groupes pauvres et à revenu moyen. En revanche, les ménages riches répugnent davantage à scolariser les filles que les ménages pauvres. Les filles sont aussi nombreuses à participer à des activités économiques autres que le travail salarié dans les groupes riches et dans les groupes pauvres. Elles s'acquittent des tâches domestiques plus souvent que les garçons. Bien entendu, les contraintes financières pèsent plus lourd dans le cas des ménages pauvres que dans celui du quintile le plus riche.

Pourquoi les enfants abandonnent-ils l'école ? Les facteurs identifiés sont les mêmes que pour l'absence totale de scolarisation, bien que leur importance relative varie. Le manque d'intérêt est la première raison chez les pauvres, la deuxième chez les riches. Il est plus fréquent chez les enfants que chez les parents, mais c'est surtout le manque d'intérêt des parents qui explique la non-scolarisation. Les facteurs économiques constituent le deuxième motif d'abandon des études dans les catégories pauvres. Dans le quintile le plus défavorisé, 33 % des enfants quittent l'école en raison de facteurs de cet ordre, même si le pourcentage correspondant est également élevé chez les riches : 28 %. Étonnamment, l'échec scolaire est un facteur plus important pour les riches que pour les pauvres.

Le schéma est plus ou moins le même pour les filles des zones rurales. Un point est clair en particulier : dans le cas des filles, les parents sont plus nombreux à attribuer l'abandon scolaire à leur manque d'intérêt pour l'école. Les filles sont également plus nombreuses que les garçons à quitter l'école parce qu'elles s'acquittent de tâches domestiques plus souvent qu'eux ; les garçons (ainsi que la moyenne générale des enfants) abandonnent leurs études plutôt pour exercer un emploi salarié ou participer à d'autres activités économiques. Sur ce plan, il n'y a guère de différence entre les quintiles. Bref, il semble que, dans la recherche comme dans la perception populaire (voir par exemple Weiner, 1991), on accorde trop d'importance au rôle du manque à gagner (ou simplement du travail des enfants) dans la non-scolarisation ou l'absence totale de scolarisation des enfants des catégories pauvres.

L'absence d'une tradition de scolarisation des enfants est un autre facteur important à cet égard. Elle explique 4 % des cas de non-scolarisation totale. La proportion s'élève à 5 % chez les filles. On notera qu'il n'y a pas de grande différence entre riches et pauvres en la matière. Mais lorsque les enfants sont scolarisés, ce facteur ne motive pas l'abandon.

Pour faire venir les enfants à l'école, il faut susciter leur intérêt à l'égard de l'éducation, et surtout celui de leurs parents. Il faut ensuite s'efforcer d'alléger le coût de l'école pour les ménages. Veiller à ce que les enfants scolarisés n'abandonnent pas leurs études ne suffit pas, il importe aussi d'améliorer l'environnement scolaire. Comme on l'a vu plus haut, tous ces facteurs sont liés entre eux. On peut, par exemple, faire naître un intérêt pour les études en offrant de bonnes installations

scolaires ou en suscitant une demande d'éducation chez les enfants ou chez les parents grâce à l'amélioration de leur situation économique et à la diminution du coût de la scolarité pour les ménages.

L'effort public et l'enseignement élémentaire « gratuit »

Les politiques récentes du gouvernement indien visent à réduire le coût de la scolarité pour les ménages et à améliorer l'environnement scolaire. Jusqu'à quel point donnent-elles des résultats ? Nous nous intéresserons ici au premier de ces deux points¹⁵.

Pour réduire les coûts directs de la scolarité, comme le font beaucoup d'autres pays, l'Inde a décidé il y a longtemps d'assurer la gratuité de l'enseignement élémentaire, et plus précisément de supprimer les droits d'inscription. Si les pouvoirs publics affirment que l'enseignement est gratuit, les données disponibles montrent qu'il n'en est rien (voir le tableau 5). Seuls 75 % des enfants bénéficient d'un enseignement primaire et moyen gratuit. Les autres paient des droits d'inscription¹⁶. Selon toute probabilité, ces droits s'ajoutent à d'autres frais. Si l'enseignement est gratuit pour une grande majorité des enfants des établissements publics, ils sont encore 8 % dans le primaire et 13 % dans les écoles moyennes à payer des frais de scolarité. Les écoles gérées par les collectivités locales, telles que les *Zilla Parishads*, les *Panchayats*

TABLEAU 5. Pourcentage d'enfants bénéficiant d'un enseignement « gratuit » en Inde

	Primaire	Moyen	Secondaire*	Supérieur
<i>Par type d'école</i>				
Publique	92,3	87,2	70,5	22,8
Locale	86,7	83,6	73,2	24,9
Privée subventionnée	45,7	60,6	59,6	15,0
Privée non subventionnée	5,8	6,4	11,2	4,3
Autres	93,4	-	78,6	89,1
Total	76,5	74,4	62,7	19,7
<i>Par quintiles de dépenses des ménages</i>				
0-20	85,1	82,2	77,9	25,4
20-40	81,3	79,5	71,4	24,4
40-60	77,8	77,8	67,8	21,8
60-80	73,2	74,2	62,8	21,4
80-100	60,9	64,6	53,8	17,6
Total	76,5	74,4	62,7	19,7

N. B. « Gratuit » signifie sans droits d'inscription ; les chiffres concernent les élèves intégralement exemptés de ces droits. « Autres » désigne les établissements « non enregistrés ».

* = y compris le second cycle du secondaire.

Source : Inde, NSSO, 1998.

et les *Mandals*, reçoivent de l'État dont elles relèvent des subventions qui couvrent intégralement leurs dépenses et assurent un enseignement gratuit en se conformant généralement aux règles gouvernementales. Pourtant, 15 % des enfants de ces écoles élémentaires paient des droits de scolarité. De même, les écoles privées subventionnées bénéficient d'une aide gouvernementale pour couvrir leurs dépenses courantes et sont censées assurer un enseignement gratuit. Or, il ne l'est pas pour près de la moitié de leurs élèves. Les écoles privées non subventionnées sont libres de faire payer des droits, et les parents de la plupart des enfants qui les fréquentent paient des frais de scolarité qui sont loin d'être négligeables.

Les enfants ne bénéficiant pas d'un enseignement primaire gratuit ne sont pas seulement ceux issus de familles à revenu élevé, ils se répartissent dans toutes les catégories économiques : 40 % dans les familles riches, et 15 et 20 dans les deux quintiles les plus pauvres. En tout, 25 % des enfants n'ont pas accès à un enseignement primaire ou moyen gratuit. Bien que le bien-fondé et la nécessité de la gratuité de l'enseignement élémentaire soient reconnus, ce principe universellement admis et garanti par la Constitution n'est donc pas strictement respecté en Inde¹⁷.

Les élèves doivent également faire face à d'autres dépenses importantes telles que manuels, papeterie, uniformes, transports et cours particuliers de soutien. Ces dépenses sont d'autant plus élevées que l'aide publique est réduite dans ce domaine. Par élève, les familles dépensent en moyenne 500 roupies dans le primaire et 915 dans l'enseignement moyen. Les ménages à revenu plus élevé consacrent davantage à l'éducation. Les plus pauvres dépensent 197 roupies par enfant dans le primaire et les plus riches 1 150, soit un écart énorme de un à six. En un sens, l'enseignement primaire tend à devenir un « produit de luxe », les riches y consacrant plus d'argent que les pauvres.

Pour que l'école coûte moins cher aux ménages, le gouvernement octroie des bourses aux enfants des catégories pauvres et fournit gratuitement des manuels et des fournitures scolaires à tous les élèves. Un programme de repas scolaires a récemment été lancé, qui permet à tous les enfants du primaire de déjeuner gratuitement à l'école. À l'exception des bourses, destinées aux catégories socialement et économiquement défavorisées de la population, les programmes mis en œuvre s'adressent à tous. Pourtant, ils ont aussi des limitations. Dans le primaire, les élèves sont seulement 35 % à recevoir des manuels gratuits subventionnés, 5 % à bénéficier de fournitures gratuites subventionnées et 27 % à être nourris à midi (Inde, NSSO, 1998). Les pourcentages correspondants sont beaucoup plus faibles dans les autres niveaux de l'enseignement. Comparées aux établissements privés, les écoles publiques sont mieux loties sur ce plan. Il reste que ces aides ne concernent qu'une faible partie des élèves, ce qui exige un gros effort financier des ménages, même pauvres.

Résumé et conclusion

L'éducation peut offrir à tous la possibilité de devenir autonomes, et l'autonomie est ce dont les pauvres ont le plus besoin. L'éducation est un moyen de la leur donner, en combattant l'ignorance, en développant les compétences et en faisant évoluer des

attitudes et des valeurs dépassées (UNESCO-PROAP, 1997). En inculquant des compétences, l'éducation augmente la productivité des individus sur le marché du travail et donc le niveau de leur revenu. Sur le plan plus général du développement personnel (Sen, 1998), elle améliore la qualité de la vie et ce beaucoup plus pour les pauvres que pour les riches. Même si l'on sait qu'elle contribue à rendre autonomes les catégories défavorisées, l'éducation a été négligée en Asie du Sud pendant des décennies. Cette négligence flagrante est peut-être liée à l'idée conservatrice, propre à la classe dominante, que l'instruction a peu d'importance pour les pauvres, ou à la conviction qu'il est contraire aux intérêts des riches et des puissants de donner du pouvoir aux pauvres en les instruisant (voir Drèze et Sen, 1995, p. 111).

Le présent article a décrit brièvement la relation entre éducation et pauvreté en Asie du Sud. Les données nationales dans la région, celles relatives aux États indiens, ainsi que l'information microéconomique relative aux ménages indiens par groupe de dépenses confirment pareillement l'existence d'une corrélation forte, significative et en raison inverse entre niveau d'instruction et degré de pauvreté. Nombre de ces conclusions ne sont pas neuves, mais les preuves empiriques présentées ici jettent un éclairage nouveau sur quelques-unes des conceptions largement répandues concernant l'étendue et les causes de la misère des pauvres en matière d'éducation.

L'éducation augmente en fonction du niveau économique des ménages. L'existence d'un schéma aussi systématique dans tous les groupes de population — rural, urbain, masculin et féminin — a de quoi inquiéter. Dans l'ensemble, les chiffres donnent à penser qu'un enfant appartenant au quintile le plus riche de la population a 25 % de chances de plus d'aller à l'école qu'un enfant appartenant au quintile le plus pauvre. En outre, une fois scolarisé, le premier a 27 % de chances de plus que le second d'aller jusqu'au bout de l'enseignement élémentaire. La pauvreté semble donc beaucoup influencer sur la fréquentation scolaire. Les facteurs économiques jouent un grand rôle dans la scolarisation, et plus encore dans l'abandon scolaire.

La situation des pauvres face à l'éducation dans les pays en développement est couramment imputée à la méconnaissance de la valeur de l'instruction et au manque de motivation des parents et des autres membres de la famille, et donc à l'absence de demande d'éducation de leur part. Des études récentes (notamment PROBE, 1999 ; voir également Bhatti, 1998) montrent une très grande prise de conscience de la valeur de l'éducation et l'existence d'une demande énorme en la matière. Selon PROBE (1999), plus de 80 % des parents dans les États pauvres de l'Inde estiment que l'éducation est importante pour les garçons et pour les filles. Pourtant, la population, en particulier les parents, ne voit pas l'intérêt d'envoyer ses enfants à l'école. Quelle peut en être la raison ? Comme on l'a dit précédemment, ce « manque d'intérêt » peut être dû à divers facteurs, dont la pauvreté, le coût de la scolarité et la mauvaise qualité des équipements disponibles (bâtiments délabrés, absentéisme des enseignants, etc.). Une école de qualité raisonnable, avec une bonne infrastructure, des installations et des enseignants corrects, attirera peut-être davantage d'élèves. Quand « l'échec » s'avère aussi un motif très important d'abandon — étonnamment même parmi les groupes à revenu élevé —, une réforme quantitative et qualitative des contenus, des méthodes d'enseignement et autres éléments pédagogiques doit

être sérieusement envisagée (voir, par exemple, Inde, MHRD, 1993). Il y a lieu de noter que l'amélioration de l'environnement scolaire, outre qu'elle profite aux élèves, contribue à attirer des enfants qui ne vont pas à l'école ou n'ont jamais été scolarisés.

Si le travail des enfants et le travail salarié ne sont pas des facteurs significatifs, le coût de l'éducation joue un rôle important dans la décision des ménages d'envoyer leurs enfants à l'école et de les y laisser. L'État doit donc prendre des mesures pour atténuer les conséquences des facteurs économiques, en assurant réellement la gratuité de l'enseignement, en fournissant bourses, repas scolaires, uniformes, etc., et en améliorant de façon générale la situation économique des ménages, notamment par la création d'emplois pour les adultes et l'apport d'équipements de santé, et par le perfectionnement du système de distribution publique de céréales vivrières. Les facteurs économiques étant importants pour toutes les catégories de revenus, la gratuité de l'enseignement et des aides doit être assurée à tous les enfants.

Notes

1. Cet article est tiré en partie d'une monographie, « Éducation et pauvreté en Inde », préparée dans le cadre d'une étude sur la pauvreté dans ce pays, qui figurera dans le *Rapport sur le développement dans le monde 2000* de la Banque mondiale.
2. Sauf indication contraire, le terme « pauvreté » renvoie ici à la pauvreté monétaire.
3. Les effets de l'éducation sur la pauvreté augmentent avec le temps (voir Tilak, 1989b).
4. Chiffres de Haq et Haq, 1998.
5. Des données sur la pauvreté ne sont disponibles que pour cinq des sept pays de la région. Les deux autres, le Bhoutan et les Maldives, sont de très petits pays, comptant ensemble 1,8 million d'habitants.
6. Des études plus vastes (Tilak, 1986) montrent également que l'enseignement secondaire a plus d'effet que le primaire.
7. Pour un examen de quelques-unes de ces études, voir Bhatti (1998).
8. Les effets de l'éducation sur la pauvreté augmentent avec le temps (voir Tilak, 1989b).
9. Pour l'éducation, on a appliqué un index éducatif (Tilak, 1999a) basé sur l'alphabétisation (1991) et le nombre moyen d'années de scolarisation (1992-1993). Des données sur le « ratio » de pauvreté (1993-1994), c'est-à-dire la proportion de la population vivant au-dessous du seuil de pauvreté, peuvent être obtenues auprès de la Commission de planification, Inde, 1999.
10. On estime le nombre moyen d'années de scolarisation en affectant différents coefficients de pondération à différents niveaux d'enseignement (des coefficients supérieurs étant affectés aux niveaux supérieurs). Ce nombre moyen est considéré comme une statistique précieuse sur les réserves en capital humain d'une société, et il est largement utilisé (voir notamment PNUD, 1992). Il représente la somme pondérée des groupes de population ayant différents niveaux d'instruction, et s'exprime par l'équation suivante :

$$SCH_i = (\sum_j POP_{ij} * YRS_{ij}) / 100$$

où SCH_i désigne le nombre moyen d'années de scolarisation de la population du quintile i , POP_{ij} la proportion de la population possédant le niveau d'instruction j dans le

quintile i et YRS_{ij} le nombre d'années à effectuer pour atteindre le niveau d'instruction j dans le quintile i . Pour plus de détails, voir Psacharopoulos et Arriagada (1986) et Tilak (1999a).

11. Les niveaux de revenu des ménages sont mesurés en quintiles de dépenses, conformément à la définition de la NSSO (Inde, NSSO, 1998).
12. À une seule exception, le quintile supérieur urbain, où les femmes sont légèrement avantagées.
13. Même si beaucoup de ces facteurs sont énumérés séparément sur le questionnaire de l'enquête (Inde, NSSO, 1998), cela ne signifie pas que le manque d'intérêt doit être traité comme un facteur indépendant.
14. Aucune précision n'est donnée sur les « autres activités économiques », mais elles renvoient peut-être à un travail rémunéré non salarié.
15. Pour une analyse de l'amélioration des installations scolaires, voir Tilak (1999b).
16. La proportion d'élèves payant des droits d'inscription est plus importante dans l'enseignement secondaire et supérieur.
17. Voir également dans Tilak (1996c) des précisions fondées sur une enquête précédente de la NSSO (1986-1987).

Références

- Banque mondiale, 1980. *Éducation : politique sectorielle*. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 1998. *Reducing poverty in India : options for more effective public services* [Réduire la pauvreté en Inde : options pour des services publics plus efficaces]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Bhatty, K. 1998. « Educational deprivation in India : a survey of field investigations » [Privation d'éducation en Inde : tour d'horizon des recherches sur le terrain]. *Economic and political weekly* (Mumbai, Inde), vol. 33, n° 27 et 28 (4 et 11 juillet), p. 1731-1740 et 1858-1869.
- Cohen, D. 1997. *Richesse du monde, pauvretés des nations*. Paris, Flammarion.
- Drèze, J. ; Sen, A. K. 1989. *Hunger and public action* [Faim et action publique]. Oxford, Clarendon Press.
- ; —. 1995. *India : economic development and social opportunity* [Inde : développement économique et chances sociales]. Oxford, Clarendon Press.
- Fields, G. S. 1980a. « Education and income distribution in developing countries : a review of the literature » [Éducation et répartition du revenu dans les pays en développement : bilan de la littérature existante]. Dans : King, T. (dir. publ.). *Education and income* [Éducation et revenu]. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 231 à 315. (Staff Working Paper n° 402.)
- . 1980b. *Poverty, inequality and development* [Pauvreté, inégalité et développement]. Cambridge, Cambridge University Press.
- Filmer, D. ; Pritchett, L. 1998. « The effect of household wealth on educational attainment : evidence from 35 countries » [L'impact de la richesse des ménages sur la réussite scolaire : documentation en provenance de trente-cinq pays]. *Population and development review* (New York), vol. 25, n° 1 (mars), p. 85-120.
- ; —. 1999. « Educational enrolment and attainment in India : household wealth, gender, village and State effects » [Effectifs et résultats scolaires en Inde : effets de facteurs comme la richesse des ménages, le sexe, le village et l'État]. *Journal of educational planning and administration* (New Delhi), vol. 13, n° 2 (avril), p. 135-164.

- Galbraith, J. K. 1994. « Beyond contentment » [Au-delà de la satisfaction]. *The Telegraph* (Calcutta), 14 juin. (Article repris du *Guardian*.)
- Gunatilleke, G. ; Kurukulasuriya, G. I. O .M. 1984. « The global economic crisis and the impact on children in Sri Lanka » [La crise économique mondiale et son impact sur les enfants de Sri Lanka]. Dans : Jolly, R. ; Cornia, G. A. (dir. publ.). *The impact of world recession on children* [L'impact de la récession mondiale sur les enfants], p. 139-158. Oxford, Pergamon.
- Haq, M. ; Haq, K. 1998. *Human development in South Asia* [Le développement humain en Asie du Sud]. Karachi (Pakistan), Oxford University Press.
- Harris, J. ; Kannan, K. P. ; Rodgers, G. 1990. *Urban labour market structure and job access in India : a study of Coimbatore* [La structure du marché du travail dans les zones urbaines et l'accès à l'emploi en Inde : le cas de Coimbatore]. Genève, Bureau international du travail.
- Inde. Ministère du développement des ressources humaines (MHRD). 1993. *Learning without burden* [Apprendre sans effort]. New Delhi, Ministry of Human Resource Development. (Rapport du Comité consultatif national, Président : Yashpal.)
- . 1998. *Selected educational statistics 1997-1998* [Statistiques choisies de l'éducation, 1997-1998]. New Delhi, Government of India.
- Inde. National Sample Survey Organisation (NSSO). 1998. *Attending an educational institution in India : its level, nature and cost* [Fréquentation d'un établissement d'enseignement en Inde : niveau, nature et coût]. New Delhi, Government of India.
- Inde. Commission de planification, 1999. *Ninth Five-Year Plan 1997-2002 (Draft)* [Neuvième plan quinquennal : 1997-2002 (projet)]. New Delhi, Government of India.
- Jeffery, R. ; Basu, A. M. (dir. publ.). 1996. *Girls' schooling, women's autonomy and fertility change in South Asia* [Scolarisation des filles, autonomie des femmes et évolution de la fécondité en Asie du Sud]. New Delhi, Sage.
- Krishnaswamy, K. S. (dir. publ.). 1990. *Poverty and income distribution* [Pauvreté et distribution du revenu]. Bombay, Oxford.
- Majumdar, M. 1996. « Exclusion in education : evidence from Indian States » [L'exclusion dans l'éducation : exemples pris dans des États indiens]. *Journal of educational planning and administration* (New Delhi), vol. 10, n° 2 (avril), p. 121-142.
- ; Vaidyanathan, A. 1994. « Access to education in India » [L'accès à l'éducation en Inde]. *Journal of educational planning and administration* (New Delhi), vol. 8, n° 4 (octobre), p. 353-403.
- Naik, J. P. 1975. *Equality, quality and quantity* [Égalité, qualité et quantité]. Bombay, Allied.
- Noor, A. 1980. *Education and basic needs* [Éducation et besoins fondamentaux]. Washington, D. C., Banque mondiale. (Staff Working Paper n° 450.)
- Perris, R. 1978. *Asian development styles* [Modes de développement asiatiques]. Columbia, Missouri, South Asian Books.
- PROBE. 1999. *Public report on basic education in India* [Rapport public sur l'éducation de base en Inde]. New Delhi, Oxford.
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD). 1992. *Rapport mondial sur le développement humain 1992*, Economica.
- . 1997. *Rapport mondial sur le développement humain 1997*, Economica.
- Psacharopoulos, G. ; Arriagada, A.-M. 1986. « The educational composition of the labour force : an international comparison » [La répartition de l'instruction dans la force ouvrière : comparaison internationale]. *International labour review* (Genève), vol. 125, n° 5 (septembre-octobre), p. 561-574.

- Sen, A. K. 1998. « Human development and financial conservatism » [Développement humain et conservatisme financier]. *World development* (Oxford, Royaume-Uni), vol. 26, n° 4 (avril), p. 733-742.
- Sundrum, R. M. 1987. *Growth and income distribution in India* [Croissance et répartition du revenu en Inde]. New Delhi, Sage Publications.
- Tilak, J. B. G. 1986. « Education in an unequal world » [L'éducation dans un monde inégal]. Dans : Raza, M. (dir. publ.). *Educational planning : a long term perspective* [La planification de l'éducation : perspective à long terme]. New Delhi, Concept Publishing Co, p. 27-50.
- . 1989a. « Education and basic needs » [Éducation et besoins fondamentaux]. Dans : Rao, M. K. ; Sharma, P. P. (dir. publ.). *Human resource development for rural development* [La mise en valeur des ressources humaines pour le développement rural], p. 47-67, Bombay, Himalaya.
- . 1989b. *Education and its relation to economic growth, poverty and income distribution : past evidence and further analysis* [L'éducation et ses liens avec la croissance économique, la pauvreté et la répartition du revenu : données antérieures et analyse plus poussée]. Washington, D. C., Banque mondiale, février. (Discussion paper n° 46.)
- . 1994. *Education for development in Asia* [L'éducation pour le développement en Asie]. New Delhi, Sage Publications.
- . 1996a. *Costs and financing of education in Sri Lanka* [Coûts et financement de l'éducation à Sri Lanka]. Manille, Banque asiatique de développement.
- . 1996b. « Education in India : towards improving equity and efficiency » [L'éducation en Inde : vers une amélioration de l'équité et de l'efficacité]. Dans : Kelkar, V. L. ; Bhanoji Rao, V. V. (dir. publ.). *India : development policy imperatives* [Inde : les impératifs de la politique de développement], p. 85-136, New Delhi, Tata McGraw-Hill.
- . 1996c. « How free is "free" primary education in India ? » [Qu'en est-il de la « gratuité » de l'enseignement en Inde ?]. *Economic and political weekly* (Mumbai, Inde), vol. 31, n° 5 et 6 (3 et 10 février), p. 275-282 et p. 355-366.
- . 1999a. « Investment in human capital in India : an inter-state analysis of stock and flow of human capital » [L'investissement dans le capital humain en Inde : analyse inter-États des réserves et mouvements de capital humain]. *Journal of Indian School of Political Economy* (Pune, Inde), vol. 11, n° 1 (janvier-mars), p. 39-75.
- . 1999b. « Elementary education in rural India : promises and performance » [L'enseignement élémentaire dans l'Inde rurale : promesses et résultats]. Dans : Choudhury, R. C. ; Durga Prasad, D. (dir. publ.). *Basic rural infrastructure and services for improved quality of life* [Infrastructure et services ruraux de base pour une meilleure qualité de la vie], Hyderabad (Inde), National Institute of Rural Development, p. 449-478.
- UNESCO-PROAP, 1997. *Basic education for empowerment of the poor* [Éducation de base pour l'habilitation des défavorisés]. Bangkok, UNESCO.
- Visaria, P. ; Gumber, A. ; Visaria, L. 1993. « Literacy and primary education in India 1980-81 to 1991 » [L'alphabétisation et l'enseignement primaire en Inde de 1980-1981 à 1991]. *Journal of educational planning and administration* (New Delhi), vol. 7, n° 1 (janvier), p. 13-62.
- Weiner, M. 1991. *The child and the State in India* [L'enfant et l'État en Inde]. Princeton, Princeton University Press.

LES CHANCES EN ÉDUCATION

POUR LES FAMILLES

À FAIBLE REVENU

D'AMÉRIQUE LATINE

Fernando Reimers¹

L'Amérique latine détient le record du monde des grandes inégalités de revenu : 36 % des ménages et deux personnes sur cinq vivent au-dessous du seuil de pauvreté². La pauvreté est plus aiguë encore chez les populations autochtones de la région. Étant donné les faibles taux de croissance économique attendus pour les années qui viennent, ces niveaux d'indigence ne diminueront sans doute pas beaucoup (CEPAL, 1999). Si l'on extrapole les tendances qu'affichent les taux de réduction de la pauvreté enregistrés ces neuf dernières années dans la région, on en déduit qu'il faudrait plus de vingt ans pour diminuer de moitié le nombre des ménages considérés comme extrêmement pauvres, et plus de trente ans pour réduire dans la même proportion le nombre de ménages considérés comme simplement pauvres. Il s'agit là de prévisions optimistes, car il est vraisemblable que ces groupes connaîtront des formes plus graves d'exclusion sociale que ceux qui ont pu sortir de la pauvreté ces dernières années. Ce qui donne à penser que la phase « facile » d'intégration sociale est révolue et qu'il faudra systématiquement recourir à des mesures correctrices pour améliorer l'insertion.

Le défi qui invite à encourager l'insertion sociale vient du haut niveau d'inégalité dont pâtit l'Amérique latine. Le premier décile de la population y perçoit un quart du revenu national, tandis que les 30 % les plus démunis — ceux qui vivent au-dessous du seuil de pauvreté — n'en perçoivent que 7,5 %. À titre de comparaison, les chiffres respectifs pour les pays développés sont les suivants : 13 % du revenu natio-

Langue originale : anglais

Fernando Reimers (Venezuela)

Voir la note biographique concernant l'auteur, p. 545.

nal aux 5 % les plus riches contre 13 % aux 30 % les plus pauvres ; pour l'Asie du Sud-Est : 16 % du revenu national pour les 5 % les plus riches contre 12 % pour les 30 % les plus pauvres ; pour le reste de l'Asie, il faut compter respectivement 18 % contre 12,5 % ; pour l'Afrique, 24 % contre 10 % (BID, 1998, p. 11).

La pauvreté est liée à l'éducation de nombreuses façons. À certains égards, la pauvreté des ménages où les enfants sont élevés dans un contexte de bas niveau d'alimentation, de santé et de capital culturel est la « cause » des faibles chances de ces enfants en éducation. Inversement, comme les enfants de parents pauvres n'ont pas assez de compétences ni de connaissances pour obtenir des emplois très rentables et pour transmettre un capital culturel directement à leurs enfants, leur faible niveau d'instruction est la « cause » de la reproduction de la pauvreté d'une génération à l'autre. Cet article fait le point sur le premier de ces deux processus : il analyse les manières dont la pauvreté limite les chances dans le domaine de l'éducation. On peut plaider³ qu'il ne suffit pas d'assurer l'égalité des chances en éducation pour réduire la stratification sociale, car les riches trouveront un autre mécanisme pour transmettre les avantages dont ils jouissent à leurs enfants si l'on réforme le système d'enseignement de telle sorte qu'il ne puisse plus perpétuer les inégalités sociales. Mais comment vérifier le bien-fondé d'un tel argument alors qu'on n'a pas réussi à ce jour à assurer l'égalité des chances devant l'éducation ?

Si l'on veut parvenir à mieux comprendre ce qui relie éducation et stratification sociale, il faut, dans une première étape, déterminer comment la pauvreté influe sur les chances en éducation. Dès la seconde étape, l'on doit s'efforcer d'identifier les options les plus économiques pour accorder aux enfants à faible revenu de plus grandes chances face à l'éducation et pour comprendre la dynamique de l'évolution des écoles afin d'en faire des institutions plus équitables. À la troisième étape, il convient d'établir si l'égalité des chances en éducation aboutit effectivement à une plus grande justice sociale. Cet article s'intéresse à la première de ces étapes.

Il existe des différences très importantes entre le « profil éducatif » des pauvres et celui des nantis. En moyenne, les chefs de famille du premier décile ont accompli 11,3 années d'étude, soit l'équivalent du temps nécessaire pour obtenir un diplôme de fin d'études secondaires, ou encore sept ans de plus que les chefs de famille des 30 % les plus pauvres de la population qui n'ont même pas d'ordinaire achevé l'école primaire (BID, 1998, p. 17). L'écart entre le nombre d'années d'étude dont ont bénéficié les riches et les pauvres est encore plus grand dans les pays d'Amérique latine où l'inégalité des revenus est la plus forte (plus de huit ans au Brésil, au Mexique, en El Salvador et au Panama), et il est le plus faible dans les pays de cette région du monde où il y a le moins d'inégalités de revenus (Uruguay, Venezuela et Pérou) (*ibid.*). L'intégration des économies latino-américaines à l'économie mondiale accroît actuellement le taux de rendement de l'enseignement supérieur — ce qui aura pour effet d'accentuer encore plus les inégalités. Si l'on envisage d'atténuer ces inégalités, il importe donc de réduire les clivages qui existent dans le domaine de l'éducation entre les pauvres et les nantis.

Les disparités observées dans le profil éducatif des différentes catégories de revenu définissent essentiellement deux populations distinctes dans chaque pays : dans une même ville, 25 % des habitants ont fait le double d'études que les 25 %

les plus pauvres. Cet écart ne définit pas simplement deux niveaux différents de compétence concernant les mécanismes de base de la lecture et du calcul, il définit aussi deux visions distinctes du monde. Par exemple, en Amérique latine, on n'accorde généralement pas beaucoup d'importance à l'enseignement des sciences à l'école primaire — on le dispense le plus souvent au niveau du secondaire. Les élèves qui sortent du primaire appréhendent donc de manière très différente les phénomènes physiques et sociaux au fur et à mesure qu'ils progressent dans le secondaire. La manière dont l'enseignement est organisé diffère également dans le primaire et le secondaire : à l'école primaire, il n'y a le plus souvent qu'un seul maître par classe, tandis que, à l'école secondaire, l'enseignement est confié à des enseignants spécialisés dans chaque discipline du programme. L'achèvement d'études secondaires permet d'avoir une conception plus moderne des phénomènes sociaux et naturels, de comprendre les relations de cause à effet et de négocier son autonomie dans de grandes organisations bureaucratiques. Ces deux sous-populations aux profils éducatifs très distincts, produites par un système d'enseignement qui traduit une structure sociale inégale, devront finir par affronter une tâche redoutable, celle d'apprendre à parler un langage commun et à construire collectivement un avenir partagé.

L'achèvement des études secondaires et l'accès à l'enseignement supérieur sont la ligne de partage qui divise le plus les jeunes dans le domaine de l'éducation. Les catégories à faible revenu seront sans doute moins représentées dans l'enseignement secondaire et supérieur que les catégories à revenu élevé. Comme le clivage entre riches et pauvres se manifeste plus dans l'enseignement secondaire⁴ que dans l'enseignement primaire et encore plus dans l'enseignement supérieur, c'est à ces niveaux que l'on trouve l'explication du rôle clé de l'éducation dans la reproduction sociale des inégalités. Cependant, si nous voulons comprendre les conséquences sociales de l'inégalité devant l'éducation, nous devons prendre en compte à la fois les facteurs qui concernent la mobilité sociale et ceux qui ont trait à l'exclusion sociale — deux facteurs différents, mais qui se renforcent mutuellement. La mobilité sociale de chacun est très liée à l'achèvement d'études supérieures au plus haut niveau, mais elle l'est très peu à l'achèvement d'études primaires, étant donné le grand nombre de personnes qui parviennent à ce terme. Dans beaucoup de pays, avoir terminé des études primaires ne fait aucune différence quant aux chances de trouver un emploi. Néanmoins, ceux qui n'auront pas atteint ce niveau n'auront probablement aucune occasion de s'insérer sérieusement dans le marché du travail ni de participer tant soit peu à des organisations sociales ou politiques.

Les chances en éducation des enfants des pauvres

Dans tous les pays d'Amérique latine, les systèmes d'enseignement connaissent une grande expansion depuis cinquante ans. On y a ouvert beaucoup de nouvelles écoles et on y a recruté beaucoup de nouveaux enseignants. Dans la constitution de tous ces pays figure le droit de tout citoyen à l'éducation. La majorité des enfants, y compris des enfants des pauvres, s'inscrivent en première année d'étude. Où réside donc

la difficulté ? Malgré l'égalité des chances, les profils éducatifs des différentes catégories de revenu ne sont pas les mêmes. Comment expliquer ce paradoxe ? Si tous les enfants ont les mêmes possibilités de s'instruire, pourquoi l'éducation des parents est-elle encore une variable importante qui permet de prévoir le niveau final d'études qu'atteindront les enfants ⁵ ?

On peut estimer que l'égalité des chances en éducation deviendra une réalité lorsque l'on aura réussi à gravir cinq échelons⁶. Premièrement, il faut avoir la possibilité de s'inscrire en première année, car c'est là la condition de base. Deuxièmement, il doit être possible d'acquérir assez de connaissances au cours de cette première année pour la terminer en ayant acquis une maîtrise suffisante des savoirs fondamentaux qui sont indispensables à la poursuite des études. Troisièmement, l'on doit pouvoir achever chaque cycle d'étude suivant. Quatrièmement, il faut que, à l'issue d'un cycle donné, tous les élèves aient acquis des compétences et des connaissances d'un niveau comparable. Cinquièmement, à la fin du cycle d'études, les connaissances acquises doivent permettre à chaque élève de se voir offrir d'autres types de possibilités économiques et sociales pour accroître ses chances dans la vie.

La première étape exige trois conditions : il faut que l'enfant soit en assez bonne santé pour pouvoir être scolarisé, il faut ensuite qu'il y ait une école qui soit suffisamment proche de son domicile et où il y ait une place pour l'accueillir, il faut enfin que les personnes qui s'occupent de lui aient la volonté de l'inscrire à l'école. La plupart des pays d'Amérique latine ont franchi cette étape sur la voie de l'égalité.

La deuxième étape — celle qui concerne l'acquisition de connaissances au cours de cette première année — exige, elle aussi, plusieurs conditions : l'enfant doit être inscrit dans une école, la fréquenter régulièrement, être disposé à étudier et être en bonne santé pour pouvoir le faire. Quant aux maîtres, ils doivent avoir les compétences, le temps et les ressources nécessaires pour pouvoir engager l'enfant dans des activités qui lui permettront de maîtriser progressivement les matières du programme, pour pouvoir évaluer avec précision les acquis scolaires de l'élève et réagir en conséquence au fur et à mesure de son développement intellectuel.

Or, l'Amérique latine n'a pas encore franchi cette deuxième étape. Les enfants sont inscrits à l'école dans des conditions bien différentes en ce qui concerne l'état de santé et l'état nutritionnel. Quelques enfants seulement ont fréquenté un établissement préscolaire (et ce ne sont généralement pas les enfants des pauvres). La qualité de l'enseignement au cours des premières années d'étude n'est pas non plus la même — ce qui tient en partie aux montants différents de ressources allouées à chaque école. Ces inégalités expliquent pourquoi les enfants n'apprennent pas tous au même rythme dans toutes les écoles. Elles sont responsables des échecs scolaires et des taux élevés de redoublements lors de la première année d'étude. Ces échecs, juste au moment où les enfants commencent leur scolarité, marquent le début de la ségrégation socio-économique des élèves sur le socle même du système d'enseignement.

La troisième étape — la possibilité d'achever ce premier cycle d'enseignement — est fonction des deux autres ainsi que de la poursuite régulière de la scolarité de l'enfant et de son assiduité. Des échecs scolaires précoces rendent plus probables les

abandons en cours d'études, en partie parce que, au fur et à mesure que les enfants grandissent, ils peuvent contribuer davantage à l'entretien de leur famille, et en partie parce que les familles réagissent au signal envoyé par l'école pour les faire doubler de la capacité de leurs enfants à terminer le premier cycle d'enseignement. Il ressort de plusieurs études effectuées en Amérique latine que des échecs scolaires précoces conduisent les élèves à abandonner leurs études avant d'avoir terminé le cycle du primaire (Muñoz-Izquierdo *et al.*, 1979 ; McGinn *et al.*, 1991).

La quatrième étape sur la voie de l'égalité des chances en éducation — la possibilité, pour les élèves, de parvenir au même niveau de compétences et de connaissances à l'issue de ce premier cycle — dépend des trois étapes précédentes et du fait que les écoles soient non pas seulement de qualité égale, mais également capables de favoriser l'épanouissement de chaque enfant dans une proportion égale à ses besoins. Ainsi, le niveau de compétence de chaque élève qui termine le cycle de l'enseignement de base ne reflète qu'en partie l'œuvre de l'école. Il reflète aussi le milieu socioculturel où l'enfant a été élevé. Par exemple, si l'on veut que les élèves appartenant à différentes catégories de revenu aient à la fin de leurs études la même maîtrise de la langue, il faut que l'école leur offre la possibilité d'éliminer les inégalités dues au milieu socioculturel où vivent certains d'entre eux. Les compétences que les diplômés arrivent à maîtriser sont le résultat de l'ensemble des contributions des écoles et de l'environnement familial, ainsi que de l'interaction entre ces deux milieux. Même si les écoles agissaient de la même façon pour tous les enfants, les compétences des diplômés resteraient inégales car ces inégalités sont le reflet des différences existantes entre les milieux socioculturels dans lesquels les enfants ont été élevés. Pour franchir cette quatrième étape, il faut adopter des politiques compensatoires — en d'autres termes, des politiques de « discrimination positive » en faveur des catégories à faible revenu.

La cinquième étape — faire en sorte que l'acquisition des mêmes savoirs et des mêmes compétences offre aux élèves en fin d'études les mêmes chances dans la vie — dépend de l'existence d'un marché du travail et d'une société qui reposent sur le mérite et qui soient démocratiques, une société où l'accès à n'importe quel type de profession ou de position sociale ne soit pas bloqué en raison de la couleur de la peau, du sexe, de l'origine ethnique ou sociale, du groupe de référence, de l'affiliation politique, ou d'autres caractéristiques sans lien avec le mérite ou la compétence. L'école peut influencer à long terme le franchissement de cette étape en développant des attitudes et des valeurs qui favorisent l'insertion sociale, la diversité des valeurs, l'effort et le mérite, qui reconnaissent et combattent toutes les formes de discrimination, notamment celles fondées sur la race, le sexe ou la classe sociale.

Pour que les enfants nés dans des familles à faible revenu puissent bénéficier de l'égalité des chances en éducation, l'Amérique latine doit avancer sur la voie de la réalisation des cinq objectifs décrits ci-dessus. Il faut pour cela recueillir des données systématiques sur le rôle des diverses interventions destinées à aider les enfants pauvres à apprendre, à progresser et à mener à terme leur scolarité. En ce qui concerne la première étape, l'Amérique latine enregistre beaucoup de succès depuis plusieurs dizaines d'années. Les plus grands obstacles concernent les quatre autres

étapes. Simplifier le problème de l'égalité des chances en éducation en le réduisant juste à la première étape est à la racine du paradoxe d'une scolarisation quasi universelle lors de la première année d'étude mais de l'existence de disparités importantes entre les résultats scolaires des différentes catégories de revenu.

La plupart des enfants sont inscrits en première année et passent plusieurs années à l'école primaire. Étant donné les taux élevés et disproportionnés de rétention (redoublement) aussi bien des enfants qui habitent les zones rurales que des enfants issus de familles pauvres urbaines, seuls les enfants appartenant aux catégories de revenus plus élevés achèvent l'enseignement primaire en temps voulu et ont accès à un établissement d'enseignement secondaire.

Il est capital de comprendre pourquoi en Amérique latine tant d'enfants pauvres abandonnent leurs études si l'on veut améliorer l'égalité des chances en éducation dans cette région du monde. Nous savons que la plupart des enfants n'abandonnent pas l'école seulement au bout d'un an — ils le font après plusieurs années de scolarité, surtout s'ils redoublent la même classe au cours des années de l'école primaire (OEA, 1997). Le tableau 1 indique que l'accès à la première année d'étude est presque universel pour toutes les catégories de revenu en zone urbaine, mais que dans certains pays les zones rurales sont encore en retard à cet égard.

TABLEAU 1. Taux de scolarisation des enfants de 8 ou 9 ans (deux ans après l'âge officiel d'entrée à l'école primaire) en zone urbaine et rurale, et ventilé par quartile de revenu en zone urbaine

Pays	Année	Zones urbaines	Zones rurales	Q1	Q2	Q3	Q4
Argentine	1997	98,9	...	98,2	100	100	100
Brésil	1996	95,5	88,5	92,2	96,8	98,6	99,4
Chili	1996	99,70	99,5	99,6	99,7	99,8	100
Colombie	1997	95,1	91,1	91,6	97,3	97,6	97,8
Costa Rica	1997	97,8	96,8	96,9	97,8	100	100
Équateur	1997	98,5	...	98,8	99,3	96,7	98
Honduras	1997	94	89,6	90,4	95,3	95,2	95,9
Mexique	1994	98,3	97,1	95,9	99,7	100	100
Panama	1997	99,3	98,8	99,3	98,5	100	100
Paraguay	1995	98	...	93,3	100	100	100
Uruguay	1997	98,8	...	98,8	98,3	100	100
Venezuela	1995	97,1	95,9	95,5	96,5	99,8	99,4

Source : CEPAL, 1999, p. 174-175.

Certes, la plupart des enfants sont scolarisés à l'âge où ils sont censés l'être, mais les taux disproportionnés de redoublement des enfants pauvres lors des années ultérieures d'étude les conduisent soit à abandonner l'école primaire en cours de route, soit à entrer à l'école secondaire alors qu'ils sont beaucoup plus âgés que leurs

condisciples appartenant à des familles aisées et à un moment où ils devront consacrer une partie de leur temps à d'autres occupations — ce qui rendra leur succès à ce niveau plus aléatoire. Il ressort du tableau 2 que les enfants des zones rurales et les enfants pauvres des zones urbaines seront très vraisemblablement plus âgés que les autres, c'est-à-dire qu'ils dépasseront d'un an ou de deux ans l'âge qu'ils sont supposés avoir à tel ou tel niveau d'étude. Par exemple, au Brésil, la moitié des enfants des zones rurales et un enfant sur cinq dans les zones urbaines (appartenant en majorité à 50 % des familles les plus pauvres) redoublent. Il en est de même de deux sur cinq des enfants qui appartiennent aux 25 % des familles les plus pauvres en zone urbaine.

TABLEAU 2. Pourcentage approximatif des redoublements en zone urbaine et rurale, et ventilé par quartile de revenu en zone urbaine (enfants scolarisés à 9 ou 10 ans et qui n'ont pas achevé au moins deux années d'étude)

Pays	Année	Zones urbaines	Zones rurales	Q1	Q2	Q3	Q4
Brésil	1996	25,6	52,9	43,5	20,5	9,4	4,7
Chili	1996	10,1	19,5	13,8	8,7	9,7	4,2
Colombie	1997	14,3	40,5	21,2	14,1	4,1	6,8
Costa Rica	1997	20,1	20,6	29,6	19,8	12,2	3
Équateur	1997	7,2	...	12,7	4,9	4,1	0,3
Honduras	1997	10,9	24,8	19	8,3	6,9	3,4
Panama	1997	6,9	18,3	11,5	3,2	2,4	1,3
Paraguay	1995	10,2	16,9	17,1	7,5	7,4	3,1
Uruguay	1997	8,4	...	14,8	5,5	0,7	0
Venezuela	1995	11	20,9	15,9	8,3	9,1	2,2

Source : CEPAL, 1999, p. 176-177.

Étant donné le rythme différent où les enfants issus de divers milieux socio-économiques gravissent les échelons du système d'enseignement, les profils éducatifs qui caractérisent les différentes catégories de revenu et que nous avons précédemment analysés sont déjà définis pour l'essentiel dès l'âge de 14 ou de 15 ans (soit huit ans après l'âge d'entrée à l'école primaire), comme on peut le constater dans le tableau 3. Un enfant brésilien d'une zone urbaine a deux fois plus de chances d'avoir terminé l'école primaire à cet âge qu'un enfant d'une zone rurale. Un enfant qui vit dans l'une des familles ayant le plus haut niveau de revenu a deux fois et demie plus de chances d'avoir terminé la sixième année d'étude qu'un enfant qui appartient à l'une des vingt-cinq familles les plus pauvres. Dans tous les pays étudiés, on constate des distorsions de ce genre. Au Brésil et au Honduras, c'est à l'intérieur des zones urbaines qu'elles sont les plus marquées, tandis que, au Mexique et au Venezuela, ce clivage apparaît surtout entre les zones urbaines et les zones rurales. L'analyse des facteurs qui expliquent les variations entre les pays latino-américains

permettrait aux pouvoirs publics de formuler des interventions qui soient plus en accord avec le rôle du milieu dans la détermination de l'aboutissement de l'éducation ou de ses retombées.

TABLEAU 3. Pourcentage des enfants qui ont terminé six années d'enseignement primaire à l'âge de 14 ou 15 ans

Pays	Année	Zones urbaines	Zones rurales	Q1	Q2	Q3	Q4
Argentine	1997	92,3	...	82,1	94,7	95,5	100
Brésil	1996	55,9	23,7	32,6	53,8	73,2	87,4
Chili	1996	92,1	78,8	85,6	95,1	97,1	98
Colombie	1997	75,8	41	65,3	75,8	85,5	87,8
Costa Rica	1997	85,9	70,8	76,9	86,0	95,4	95,7
Équateur	1997	89	...	84,2	90	92,6	95,8
Honduras	1997	77,4	54,6	66,6	77,4	79,8	91
Mexique	1994	90,1	67,5	83,7	93	94,3	99,6
Panama	1997	92	82,6	87,8	94	95	97,7
Paraguay	1995	82,3	...	76,7	80,7	88,4	90,2
Uruguay	1997	92,3	...	87,3	94,5	95,7	100
Venezuela	1995	84,9	58,4	75,5	88,1	91	92,3

Source : CEPAL, 1999, p. 180-181.

Les chances en éducation diffèrent d'autant plus entre les catégories de revenu que le taux global de scolarisation pour telle ou telle année d'étude, ou tel ou tel niveau d'enseignement, est plus faible. Or, c'est dans l'enseignement secondaire et tertiaire que les taux d'inscription sont les plus bas. Dans le secondaire, 36 % des jeunes de 12 à 17 ans sont scolarisés. Cependant, en raison des taux élevés de redoublement, il y a encore 27 % des jeunes de ce groupe d'âge qui sont inscrits dans une école primaire (OEA, 1997, p. 15). Dans ce groupe d'âge, un jeune sur trois n'est pas scolarisé. La plupart des enfants des 30 % des habitants les plus pauvres n'ont pas accès à l'enseignement secondaire.

Les inégalités sociales en ce qui concerne la poursuite des études, et par conséquent le niveau d'instruction atteint, sont encore plus accentuées aux échelons supérieurs du système d'enseignement. À l'âge de 21 ans, il y a un écart important entre le nombre de jeunes de différentes catégories de revenu qui poursuivent encore leurs études. Dans le groupe des 30 % les plus pauvres de la population, moins d'un jeune sur cinq étudie encore, contre plus d'un jeune sur deux dans le groupe des 10 % les plus riches. À cet âge-là, l'écart entre le nombre d'années d'études effectuées par les membres de ces deux catégories de revenu est de quatre à cinq ans au Mexique, au Panama, au Chili et au Costa Rica, et de plus de six ans au Brésil, au Paraguay et en El Salvador. C'est au Pérou et au Venezuela, où il est d'environ deux ans, qu'il est le plus faible (BID, 1998). Comme nous l'avons déjà noté, c'est la possibilité

d'achever des études aux niveaux secondaire et tertiaire qui offre les plus grandes chances de mobilité sociale, même si c'est l'abandon des études primaires qui conduit aux formes les plus graves d'exclusion sociale.

Si l'on veut comprendre comment il faut agir pour améliorer l'égalité des chances en éducation pour les groupes les plus pauvres, il est nécessaire de répondre à trois questions : pourquoi certains enfants ne sont-ils jamais scolarisés ? Pourquoi certains de ceux qui le sont ne passent-ils pas chaque année dans la classe suivante ? Et pourquoi certains enfants abandonnent-ils leurs études avant d'avoir achevé le cycle primaire ?

L'une des raisons pour lesquelles il y a encore certains enfants qui n'ont pas la moindre possibilité de s'instruire (ceux qui n'ont jamais été scolarisés), c'est que l'expansion du système d'enseignement est avant tout fonction du degré de puissance politique des groupes qui réclament l'éducation. Cela explique pourquoi le taux de croissance annuel des inscriptions dans l'enseignement supérieur s'établit en moyenne à 9 % depuis 1960, mais à 6 % dans l'enseignement secondaire et à 3,4 % dans l'enseignement primaire (Schiefelbein et Tedesco, 1995). En outre, il est plus facile de développer les moyens d'enseignement pour inscrire les premiers 50 % de jeunes. Il est ensuite plus difficile d'inscrire les derniers 10 % de jeunes, notamment si l'on se contente d'assurer l'expansion du système d'enseignement en suivant le même modèle pédagogique, car celui-ci est très inadapté à leurs caractéristiques particulières qui définissent l'exclusion sociale aux multiples dimensions. Ce problème touche de manière disproportionnée les élèves des familles les plus pauvres. Il ne concerne qu'un très petit pourcentage d'élèves au niveau primaire, mais il se fait surtout sentir aux niveaux secondaire et tertiaire.

Or, dans cette région du monde, les politiques de l'éducation se sont inspirées des modèles existants pour développer l'enseignement : il s'agissait essentiellement de construire plus d'écoles, de recruter et de former plus d'enseignants, et non de concevoir des interventions spécifiques bien adaptées aux conditions des enfants marginalisés. Du fait de cette stratégie qui tend à imposer un type d'enseignement « à taille unique », beaucoup d'enfants restent à l'écart du système. Par exemple, il y a de petites communautés rurales où le nombre d'enfants d'âge scolaire n'atteint pas le minimum requis par les ministères de l'éducation pour ouvrir une école. Les enfants qui y vivent ainsi que les enfants des paysans migrants restent ainsi dans une large mesure en marge du système scolaire dans certaines parties du Mexique et d'Amérique centrale.

On peut certes soutenir que la non-scolarisation en première année des quelques enfants restants traduit l'opinion médiocre que leur famille se forme des bienfaits de l'enseignement (bas niveau de la demande sociale), mais on ne pourra pas s'appuyer sur l'expérience pour prouver le bien-fondé de cet argument tant qu'il n'y aura pas assez d'écoles dans les communautés où vivent ces enfants.

Pourquoi certains des enfants scolarisés ne passent-ils pas chaque année dans la classe suivante et pourquoi abandonnent-ils leurs études avant d'avoir achevé l'enseignement primaire ? Pour l'ensemble de la région, la plupart des enfants s'inscrivent en première année et restent en moyenne sept ans à l'école, bien qu'ils n'aillent

pas au-delà de la quatrième année d'étude (Schiefelbein et Tedesco, 1995). Dans la tranche d'âge de 20 à 25 ans, un jeune sur quatre (issu généralement d'une famille pauvre) n'a pas terminé l'école primaire. La réponse à ce paradoxe est complexe et présente de multiples facettes. Quatre séries de facteurs expliquent pourquoi en Amérique latine il y a un pourcentage disproportionné d'échecs scolaires chez les enfants des familles pauvres dès leur première année d'étude et pourquoi ils n'accèdent pas à l'enseignement secondaire et supérieur. Ces facteurs contribuent chacun à éclairer une partie du phénomène ; ils accusent également entre eux des effets interactifs. Nous proposons ci-après un ensemble d'hypothèses qui pourra constituer un cadre de travail pour l'explication, l'intégration et l'interprétation des données existantes. Il pourra également servir à guider les efforts qui seront tentés pour faire systématiquement avancer nos connaissances dans ce domaine⁷. Ces quatre séries de facteurs sont les suivantes :

1. La pauvreté elle-même. Elle est la cause d'une mauvaise santé et d'une mauvaise alimentation des enfants. Elle rend le produit de leur travail — qu'il soit payé en espèces ou en nature — très précieux pour leur famille, en particulier au fur et à mesure qu'ils grandissent.
2. Un faible niveau de stimulation cognitive ainsi que l'absence, pour un pourcentage disproportionné d'enfants pauvres, d'une éducation préscolaire qui les préparerait à suivre l'école. Bien que l'accès à l'éducation préscolaire se soit beaucoup développé depuis trente ans en Amérique latine, cette expansion a surtout profité aux catégories de revenu moyen et supérieur.
3. L'inégalité des ressources affectées à l'éducation des enfants pauvres. La stratification des ressources consacrées au financement des processus d'apprentissage — laquelle reflète à son tour l'origine sociale des élèves — constitue une autre façon de procéder à la stratification des chances dans le domaine de l'éducation. Ainsi, ce sont ceux qui ont le plus de moyens qui reçoivent le plus de ressources pour leurs études. Cette stratification des ressources commence par les crédits publics affectés à l'éducation, elle est aggravée ensuite par la stratification des ressources de provenance privée consacrées à l'éducation des enfants et elle se traduit enfin par la qualité des écoles fréquentées par les élèves appartenant à différentes catégories de revenu.
4. L'absence de mesures compensatoires destinées à dispenser aux enseignants une formation appropriée et à leur fournir les ressources nécessaires pour tenir compte des besoins des enfants pauvres et des conditions dans lesquelles ils vivent et étudient.

À l'intérieur du système scolaire, on peut compter trois facteurs qui contribuent également à l'inégalité des chances en matière d'enseignement. Le premier résulte du financement privé d'une partie de l'éducation des enfants par les parents qui ont le plus de moyens. Ils peuvent offrir à leurs enfants : a) une plus grande possibilité de fréquenter des établissements préscolaires de qualité, et donc une meilleure chance de commencer l'école primaire en étant déjà prêts à apprendre ; b) une plus grande chance de fréquenter des écoles primaires et secondaires de qualité ; et c) une plus grande chance de fréquenter des établissements d'enseignement supérieur.

En outre, comme les établissements d'enseignement sont très stratifiés, l'influence des « pairs » est le deuxième facteur social qui conduit à l'inégalité des chances en éducation. Les enfants qui fréquentent des écoles où leurs condisciples sont plus soutenus et plus encouragés par leur famille ont plus de chances d'apprendre à leur contact, et ils auront probablement des enseignants qui s'attendent davantage à les voir réussir leurs études. En revanche, les enfants qui fréquentent des écoles où la plupart de leurs condisciples proviennent, comme eux, d'un milieu familial qui ne leur apporte pas grand-chose sur le plan de l'éducation n'auront pas cette stimulation et renforceront les aspirations académiques pas très élevées. La ségrégation sociale et raciale est donc un autre processus important qui accroît l'inégalité face à l'éducation.

Un troisième facteur, encore plus flagrant, qui favorise l'inégalité résulte des disparités dans l'utilisation des fonds publics affectés à l'éducation — la manifestation la plus évidente de cette inégalité étant le montant différent des crédits que l'État consacre à l'éducation des enfants, selon le type d'écoles publiques qu'ils fréquentent, ou selon la région géographique où sont situées les écoles.

En dehors du système scolaire, les facteurs qui accentuent l'inégalité des chances en éducation découlent des conditions de vie des enfants pauvres : elles ont un effet débilisant sur leur santé et les rendent plus vulnérables physiquement et psychologiquement. Un enfant dont les parents n'ont pas une source régulière de revenu connaît un désavantage en matière d'éducation par rapport à un enfant qui ne sait pas ce que c'est que de se passer de nourriture. Les tensions causées chez les enfants par l'influence désastreuse de certains faits qui échappent au contrôle du chef de famille — perte de récolte ou perte d'emploi, abus de pouvoir par des personnalités locales, obligation de satisfaire aux besoins de nombreux frères et sœurs aux ressources insuffisantes — provoquent des tensions chez les enfants et les empêchent de se concentrer sur leurs activités scolaires. Un enfant pauvre et sa famille ont un sens aigu de la manière dont le temps passé en classe pourrait être utilisé à d'autres fins. Même s'ils estiment à leur juste valeur les avantages potentiels à long terme associés à la fréquentation régulière de l'école, les exigences immédiates de cette assiduité deviennent un luxe et ne vont pas de soi. Les enfants pauvres et leur famille sont également très sensibles à tous les coûts directs liés à la fréquentation scolaire : coût des uniformes et des vêtements, frais de scolarité, cahiers, crayons et manuels. Ces dépenses représentent une part disproportionnée du budget familial plus réduit des enfants à faible revenu. Pour toutes ces raisons, il s'agit là de processus sociaux qui visent à reproduire les inégalités, toutes choses étant égales par ailleurs.

La troisième et dernière série des facteurs sociaux qui contribuent à la reproduction des inégalités à l'école concerne l'interaction des influences sociales et pédagogiques. La pauvreté directe de la famille, particulièrement lorsqu'elle se traduit par le faible niveau d'instruction de celle-ci, exerce une influence sociale directe sur les chances en éducation, car elle revêt encore une autre signification en engendrant une certaine atmosphère dans la salle de classe et à l'école. Le niveau global de pauvreté des familles influence les attentes et les pratiques des enseignants. Ajoutés les

uns aux autres, les niveaux d'instruction des parents forment un tout et ce niveau global d'instruction entraînera des réactions différentes des maîtres et des écoles. Les maîtres s'attendent plus vraisemblablement à ce que les enfants aient les capacités voulues pour réussir à l'école s'ils sont convaincus que les parents pourront payer les études de leurs enfants pendant de nombreuses années — ce qui est fonction de leur niveau socio-économique. L'interaction d'un facteur externe — les caractéristiques globales des parents — et d'un facteur interne — les attentes des enseignants — crée un climat pédagogique qui diffère selon les enfants.

Le type de pédagogie employé constitue une autre incidence de cette interaction qui influe nettement sur l'égalité des chances en éducation. Si l'on fait ingérer de force des connaissances à tous les enfants sans tenir compte de leur situation particulière et si c'est là l'unique méthode pédagogique retenue, certains groupes d'enfants assimileront plus que d'autres. Par exemple, un calendrier scolaire unique, conçu pour des enfants habitant en zone urbaine, et l'adoption d'un seul mode d'enseignement — tous les enfants apprenant la même chose au même moment avec un emploi du temps rigide — désavantagent les enfants qui doivent se livrer à un travail occasionnel ou saisonnier car, s'ils ratent certains cours, ces absences ajoutées les unes aux autres risquent de les empêcher de maîtriser le programme d'étude⁸.

De même, un enseignement dispensé dans une seule langue « nationale » désavantage les enfants qui ne parlent pas cette langue chez eux par rapport aux enfants pour lesquels cette langue nationale est la langue maternelle.

Il y a des méthodes plus subtiles dans lesquelles les processus pédagogiques peuvent tenir — ou ne pas tenir — compte du milieu social de l'enfant. Par exemple, les maîtres peuvent n'enseigner qu'à l'intention des enfants qui apprennent le plus vite — ou de ceux qui ont déjà été dans un établissement préscolaire avant la première année d'étude —, ce qui désavantage le reste de la classe. Les programmes et les manuels scolaires peuvent s'appuyer sur des exemples et sur des situations concrètes qui sont plus familiers à certains groupes d'enfants qu'à d'autres.

Les avantages que les élèves peuvent tirer de l'école traduisent donc les influences des établissements d'enseignement autant que celles de la famille. C'est pourquoi, dans des sociétés caractérisées au départ par de grandes inégalités sociales, on peut s'attendre à ce que les élèves aient des résultats inégaux qui reflètent les différences de leur milieu socio-économique, même si les écoles sont de qualité égale. Ce principe est à la base de la reproduction des inégalités entre les 10 % des enfants les plus riches et le reste des enfants, ainsi qu'entre les 30 % des élèves les plus marginalisés et les autres. Un moyen de combler l'écart des chances en éducation consisterait à appliquer des mesures compensatoires visant à consacrer aux enfants pauvres une part proportionnellement plus élevée de ressources afin qu'ils puissent surmonter le désavantage social aux multiples facettes dont ils souffrent. Il faudrait pour cela leur offrir la possibilité de bénéficier d'une éducation préscolaire de qualité — soit gratuitement, soit à un faible coût — afin de leur permettre d'entrer à l'école en étant déjà prêts à apprendre ; prévoir des programmes d'interventions en matière de santé et de nutrition dès la petite enfance ; leur fournir des matériels

pédagogiques supplémentaires ; assurer une formation spécialisée à leurs maîtres ; soutenir l'élaboration d'approches pédagogiques spécifiquement adaptées à leur situation particulière, par exemple mettre au point des méthodes pédagogiques convenant aux écoles qui possèdent une classe unique à plusieurs divisions ou adaptées aux classes où l'âge des élèves est plus hétérogène en raison des taux élevés de redoublement. Cependant, si l'on veut définir des mesures compensatoires efficaces, il faut recueillir systématiquement des données sur les coûts et les effets respectifs des interventions destinées à améliorer les connaissances des élèves et à avoir un impact sur d'autres retombées importantes de l'éducation telles que l'achèvement de la scolarité, la participation à la vie sociale et le développement de l'esprit d'initiative.

Le concept de mesures correctrices, de « discrimination positive », est relativement récent dans le discours latino-américain sur les politiques de l'éducation. Il est apparu la première fois dans la politique de l'éducation promulguée par le nouveau gouvernement démocratique du Chili en 1990, et au Mexique en 1993 dans les documents relatifs aux grandes orientations de l'enseignement — bien que le ministre de l'éducation du Mexique eût déjà créé une unité des programmes compensatoires dès 1986. Lors de la réunion au sommet des chefs d'État des Amériques, qui s'est tenue à Santiago en 1998, les participants ont proposé que l'éducation soit la cheville ouvrière des programmes de réduction de la pauvreté et ont placé l'adoption de mesures compensatoires au premier rang de leur plan d'action.

On a lancé en Amérique latine plusieurs initiatives pour mettre en œuvre ces politiques compensatoires. On peut citer notamment : le développement des structures d'accueil de la petite enfance et des établissements préscolaires pour les enfants défavorisés en Colombie, au Mexique, au Pérou et au Venezuela ; l'amélioration, en Colombie et au Chili, de la qualité des écoles rurales à classe unique comportant plusieurs divisions ; l'élaboration de modèles pédagogiques à l'intention des petites communautés rurales au Mexique ; la fourniture de ressources pour l'amélioration des écoles fréquentées par des enfants défavorisés en Argentine et au Mexique. On s'est en outre efforcé d'établir des partenariats entre le secteur public et des organisations non gouvernementales afin d'offrir un enseignement de qualité aux enfants défavorisés. La plupart de ces actions ont été mises au point dans un contexte d'austérité financière et l'on a davantage été sensible aux dépenses globales qu'elles entraînaient qu'à leur efficacité par rapport à leur coût. Le but a été de définir des programmes peu dispendieux de discrimination positive. Ces programmes ont parfois fait l'objet d'évaluations. Dans la plupart d'entre elles, on a tenté en premier lieu de déterminer si les résultats des élèves s'étaient améliorés, sans chercher à savoir si ces programmes avaient contribué à combler l'écart entre les acquis scolaires des enfants pauvres et ceux de leurs condisciples plus aisés. Cependant, certains faits permettent de penser que ces programmes parviennent effectivement à améliorer les résultats scolaires des enfants de parents exclus — ce qui n'est guère surprenant, étant donné leur niveau initial relativement faible (Garcia-Huidobro, 2000 ; Muñoz-Izquierdo *et al.*, 1997 ; Schiefelbein et Schiefelbein, 2000 ; Sarmiento, 2000 ; Aguerro, 2000 ; Winkler, 2000).

Conclusions

Les pays d'Amérique latine ont une répartition très inégale des revenus de sorte que 90 millions de personnes (soit une personne sur cinq) n'ont pas assez d'argent pour s'acheter des aliments porteurs du minimum de calories requis pour se maintenir en vie et en bonne santé. Les pauvres représentent plus du double de ce nombre (soit 204 millions de personnes et 44 % de la population). Rien qu'en raison de ces chiffres élevés, il semblerait évident de faire de l'élimination de la pauvreté l'un des objectifs de toute politique sociale. Même si les tendances récentes qui indiquent une atténuation de la pauvreté se confirment, les progrès sont si modestes qu'il faudrait vingt à trente ans pour diminuer de moitié les pourcentages actuels de personnes pauvres.

La pauvreté est corrélée avec l'éducation de multiples manières. Pour une génération donnée, le niveau d'instruction est lié au niveau de revenu. Un faible niveau d'instruction empêche de profiter des possibilités sociales et économiques qui permettraient de sortir de la pauvreté. Et c'est cette même pauvreté qui à son tour empêche les enfants des pauvres de profiter des possibilités d'atteindre un niveau d'instruction plus élevé que celui de leurs parents afin de sortir de la pauvreté. Plusieurs facteurs expliquent les faibles chances des enfants des pauvres dans le domaine de l'éducation. Certains découlent directement de la pauvreté, tels qu'un niveau d'hygiène plus bas et des conditions de vie plus médiocres — d'où une mauvaise santé qui désavantage les enfants en les empêchant d'apprendre et de progresser aussi bien que les autres à l'école. Les enfants des pauvres, surtout en zone rurale, ont de plus grands besoins économiques, ce qui les pousse d'autant plus à travailler à un âge précoce. Les adolescentes se voient soumises à des pressions dans ce sens encore plus fortes et leur travail non rémunéré à la maison est encore plus nécessaire — d'où un désavantage supplémentaire si elles veulent poursuivre leurs études. Leur taux plus élevé de grossesses au sein des populations urbaines et rurales pauvres constitue une autre raison pour laquelle il leur est difficile de terminer l'école secondaire.

Outre les liens directs entre la pauvreté des ménages et les chances en matière d'éducation, il existe d'autres obstacles importants qui découlent de la pauvreté du système d'enseignement lui-même et qui limitent les possibilités pour les enfants pauvres d'apprendre et de réussir à l'école. Le taux très élevé de redoublement qu'ils connaissent s'explique par l'insuffisance des possibilités qui leur sont offertes de fréquenter des établissements préscolaires et par la qualité médiocre de l'enseignement qui leur est dispensé. Au fur et à mesure qu'ils grandissent et qu'ils se laissent distancer par les élèves de leur cohorte d'origine, les facteurs directement liés à la pauvreté et à l'interaction entre la pauvreté et les facteurs scolaires réduisent encore plus les chances qu'ils ont de terminer l'école secondaire. Il en résulte une « reproduction imparfaite » de la structure sociale dans tout le système d'enseignement. On peut parler de « reproduction » en ce sens qu'il y a de fortes probabilités de voir subsister l'écart qui existe, s'agissant d'éducation, entre les enfants

des pauvres et ceux des nantis, même si les résultats scolaires s'améliorent en moyenne pour l'ensemble de la population. Il s'agit cependant d'une reproduction « imparfaite » en ceci qu'il y a des élèves pauvres qui arrivent à vaincre ces désavantages. Cela prouve que les mécanismes étudiés ici sont probabilistes et non déterministes, et aussi que le système d'enseignement jouit d'une certaine autonomie par rapport à la dynamique de reproduction de la structure sociale plus large dans laquelle il s'insère.

Il faut réformer la politique de l'éducation de façon à réduire le plus possible les cas d'exclusion sociale en s'assurant que tous les enfants suivent jusqu'au bout un enseignement de base, et de manière à favoriser la mobilité sociale en concevant des mécanismes propres à accroître largement la proportion des enfants de parents pauvres qui terminent des études secondaires et supérieures. Dans cette région du monde, terminer l'école primaire ne suffit déjà plus pour s'assurer un revenu sensiblement plus élevé.

Les schémas de base de la reproduction de la structure sociale dans tout le système d'enseignement apparaissent dans l'ensemble des pays de la région, mais le degré d'inégalité face à l'éducation diffère beaucoup d'un pays à l'autre. Les pays où il existe la plus grande égalité en éducation sont aussi ceux où il règne la plus grande égalité sociale. L'étude systématique de ces variations ainsi qu'une analyse attentive de l'incidence des réformes récentes de l'éducation dans beaucoup de pays latino-américains peuvent offrir une source précieuse d'informations dont on pourrait utilement s'inspirer pour élaborer des politiques propres à améliorer la situation, dans l'ensemble de ces pays, et à apporter une réponse à deux questions d'un intérêt capital pour comprendre en quoi consistent les chances quand on parle d'éducation : comment ces chances diffèrent-elles entre les diverses catégories de revenu et les divers groupes sociaux, et quels facteurs expliquent la réussite scolaire de certains membres des groupes les plus défavorisés ?

Si l'on veut réformer la politique de l'éducation de manière à protéger les droits fondamentaux de l'homme au bénéfice de l'ensemble des citoyens latino-américains et à promouvoir l'insertion sociale, il ne saurait y avoir une plus grande priorité que de mettre en œuvre des mesures qui aillent à contre-courant des processus actuels de reproduction des inégalités dans le système d'enseignement. Une telle réforme pourrait modifier les probabilités de succès des enfants pauvres afin que tous les enfants aient les mêmes chances d'apprendre et réussissent à poursuivre assez longtemps leurs études pour améliorer notablement leurs possibilités de mobilité sociale dans leur société respective. Il faudra à cette fin investir dans la recherche afin de définir les raisons du succès de certains enfants pauvres, le rôle de chacun des facteurs identifiés dans ces pages concernant les chances en matière d'éducation et aussi les résultats des efforts que l'on commence à déployer pour mettre en œuvre des politiques de discrimination positive. Au-delà de ces efforts, il faudra que les pouvoirs publics aient la volonté politique et l'esprit d'entreprise voulus pour donner la parole à des groupes d'intérêt qui sont actuellement dispersés, fragiles et sans voix, alors même qu'ils représentent jusqu'à

204 millions de personnes qui sont précisément celles qui devraient bénéficier le plus directement des réformes destinées à favoriser davantage l'insertion sociale dans les sociétés latino-américaines.

Notes

1. Je tiens à exprimer ma gratitude à mes collègues Noel McGinn, Richard Murnane et Gary Orfield qui m'ont fait part de leurs observations et de leurs suggestions concernant une version préliminaire de cet article.
2. Il existe plusieurs dimensions de la pauvreté et l'accès insuffisant au revenu n'en est qu'une (PNUD, 1997). Dans les pages qui suivent, nous entendons par « pauvreté » celle qui est en rapport avec le revenu. Nous adoptons deux autres définitions de cet état. L'une concerne le taux de pauvreté, son ampleur, ou plus précisément le nombre de personnes vivant au-dessous d'un certain seuil de pauvreté propre à chaque pays. Ce seuil lui-même se définit comme étant le montant en monnaie locale dont il faut disposer pour acheter les produits de première nécessité répondant aux normes nutritionnelles minimales fixées pour la survie. Sauf indication contraire, ce sera la principale définition de la pauvreté adoptée dans ces pages. En s'appuyant sur elle, les personnes « extrêmement pauvres » peuvent être définies comme celles dont le revenu est inférieur au seuil de pauvreté, et les personnes « pauvres », comme celles dont le revenu est inférieur au double du montant qui signale le seuil de pauvreté (CEPAL, 1999). Nous retiendrons comme unité d'analyse tantôt les ménages, tantôt les individus. La pauvreté étant en grande partie relative à la distribution totale des ressources de la société, une autre définition de la pauvreté sera la distribution totale des revenus dans chaque pays ; elle se réfère alors au pourcentage de la population qui se situe tout en bas de l'échelle de la distribution des revenus. Dans certains cas, nous mettons l'accent sur les 10 % les plus pauvres (premier décile), dans d'autres, sur les 20 % les plus pauvres (premier quintile), dans d'autres encore, sur les 25 % les plus pauvres (premier quartile). Par « inégalités », nous entendons également ici les disparités qui existent dans l'accès au revenu entre différentes personnes ou différents ménages dans chaque pays.
3. Je remercie Richard Murnane d'avoir porté ce point à mon attention.
4. Pour un examen détaillé des différences qui existent dans le profil éducatif des diverses catégories de revenu, voir Reimers, 1999.
5. L'une des variables qui permet le mieux de prédire en Amérique latine le niveau d'études qu'atteindront les enfants est le niveau d'instruction des parents (BID, 1998).
6. Ce modèle s'inspire du concept d'« inégalité devant l'éducation », lequel suggère que l'égalité en éducation peut être appréhendée d'après l'accès à l'enseignement, la survie (l'achèvement des études), la production (les connaissances acquises) et l'aboutissement (les retombées) (Schiefelbein et Farrell, 1982). J'ai modifié ces étapes et formulé les facteurs qui contribuent à l'égalité à chacune des étapes que j'ai définies.
7. Pour une description détaillée de ce cadre de travail, voir Reimers, 1999.
8. Relevons qu'une autre manière d'organiser les études consiste à dispenser un enseignement individualisé ou flexible, qui permette aux enfants d'avancer à leur propre rythme, ou de rattraper leurs condisciples — ce qui réduit les conséquences négatives d'une absence de l'école pendant plusieurs jours ou pendant tout un trimestre. C'est ce qui a été fait lorsqu'a été appliqué le programme Escuela Nueva en Colombie, comme l'analyse Sarmiento dans son étude (à paraître).

Références

- Aguerrondo, I. 2000. « Can education measure up to poverty in Argentina ? » [L'éducation peut-elle se mesurer à la pauvreté en Argentine ?]. Dans : Reimers, F. (dir. publ.). 2000. *Unequal schools, unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas at the dawn of the new millenium* [À écoles inégales chances inégales : les défis de l'égalité des chances dans les Amériques à l'aube du nouveau millénaire]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies. (Actes de la Conférence sur l'éducation, la pauvreté et l'inégalité qui s'est tenue les 17 et 18 juin 1999 à Cambridge, Massachusetts, États-Unis d'Amérique.)
- Banque interaméricaine de développement. 1998. *Facing up to inequality in Latin America* [Comment faire face à l'inégalité en Amérique latine]. Washington, D. C., BID.
- Banque mondiale. 1999a. *Secondary education in El Salvador : education reform in progress* [L'enseignement secondaire en El Salvador : la réforme de l'éducation en cours]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 1999b. *Sector study on education finance and rural education in Peru* [Études sectorielles sur les finances de l'éducation et l'enseignement rural au Pérou]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Commission économique des Nations Unies pour l'Amérique latine (CEPAL). 1999. *Panorama social* [Tour d'horizon social]. Santiago du Chili.
- Garcia-Huidobro, J. E. 2000. « Education and equity in Chile » [Éducation et justice sociale au Chili]. Dans : Reimers, F. (dir. publ.). 2000. *Unequal schools, unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas at the dawn of the new millenium* [À écoles inégales chances inégales : les défis de l'égalité des chances dans les Amériques à l'aube du nouveau millénaire]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Macisaac, D. 1994. « Peru » [Le Pérou]. Dans : Psacharopoulos, G. ; Patrinos, H. (dir. publ.). *Indigenous people and poverty in Latin America* [Populations autochtones et pauvreté en Amérique latine]. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 165-204.
- McGinn, N. et al. 1991. *Why do children repeat grades ? A study of rural primary schools in Honduras* [Pourquoi les enfants redoublent-ils ? Étude des écoles primaires rurales au Honduras]. Cambridge, Massachusetts, Université Harvard.
- Muñoz-Izquierdo, C. et al. 1979. « El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo » [Le syndrome du retard scolaire et les abandons en cours d'études]. *Revista latinoamericana de estudios educativos* (Mexico), vol. IX, n° 3.
- Muñoz-Izquierdo, R. et al. 1997. « Valoración del impacto educativo de un programa compensatorio, orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria » [Évaluation de l'incidence pédagogique d'un programme compensatoire destiné à lutter contre le retard scolaire dans l'enseignement primaire]. *Revista latinoamericana de estudios educativos* (Mexico), vol. XXV, n° 4, p. 11-58.
- Organisations des États américains. 1997. *Educación en las Américas : calidad, equidad y ciudadanía* [L'éducation dans les Amériques : qualité, équité et citoyenneté]. Washington, D. C., OAS.
- Panagides, A. 1994. « Mexico » [Le Mexique]. Dans : Psacharopoulos, G. ; Patrinos, H. (dir. publ.). *Indigenous people and poverty in Latin America* [Populations autochtones et pauvreté en Amérique latine]. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 127-164.

- Programme des Nations Unies pour le développement. 1997. *Rapport mondial sur le développement humain*, 1997. Economica, Paris.
- Psacharopoulos, G. ; Patrinos, H. (dir. publ.). 1994. *Indigenous people and poverty in Latin America* [Populations autochtones et pauvreté en Amérique latine]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- Reimers, F. 2000. « Education, poverty and inequality in Latin America » [Éducation, pauvreté et inégalité en Amérique latine]. Dans : Reimers, F. (dir. publ.). 2000. *Unequal schools, unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas at the dawn of the new millenium* [À écoles inégales chances inégales : les défis de l'égalité des chances dans les Amériques à l'aube du nouveau millénaire]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- . ; McGinn, N. 1997. *Informed dialogue : using research to shape education policy around the world* [Dialoguer à bon escient : comment exploiter la recherche pour donner forme aux politiques de l'éducation de par le monde]. Connecticut, Praeger.
- Sánchez, F. ; Nuñez, J. 1995. « ¿ Por qué los niños pobres no van a la escuela ? » [Pourquoi les enfants pauvres ne vont-ils pas à l'école ?]. *Planeación y desarrollo* (Santafé de Bogota), vol. XXIV, n° 4, p. 73-110.
- Sarmiento, A. 2000. « Education policy and equity in Colombia » [Politique de l'éducation et justice sociale en Colombie]. Dans : Reimers, F. (dir. publ.). 2000. *Unequal schools, unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas at the dawn of the new millenium* [À écoles inégales chances inégales : les défis de l'égalité des chances dans les Amériques à l'aube du nouveau millénaire]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Schiefelbein, E. ; Farrell, J. 1982. *Eight years of their lives* [Huit années de leur vie]. Ottawa, Conseil de recherches pour le développement international.
- Schiefelbein, E. ; Schiefelbein, P. 2000. « Education and poverty in Chile » [Education et pauvreté au Chili]. Dans : Reimers, F. (dir. publ.). 2000. *Unequal schools, unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas at the dawn of the new millenium* [À écoles inégales chances inégales : les défis de l'égalité des chances dans les Amériques à l'aube du nouveau millénaire]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Schiefelbein, E. ; Tedesco, J. C. 1995. *El desafío educativo* [Le défi de l'éducation]. Madrid, Santillana.
- Schmelkes, S. 2000. « Education and Indian peoples in Mexico : an example of policy failure » [L'éducation et les populations indiennes au Mexique : exemple de l'échec d'une politique]. Dans : Reimers, F. (dir. publ.). 2000. *Unequal schools, unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas at the dawn of the new millenium* [À écoles inégales chances inégales : les défis de l'égalité des chances dans les Amériques à l'aube du nouveau millénaire]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Steele, D. 1994. « Guatemala » [Le Guatemala]. Dans : Psacharopoulos, G. ; Patrinos, H. (dir. publ.). *Indigenous people and poverty in Latin America* [Populations autochtones et pauvreté en Amérique latine]. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 97-126.
- UNESCO. 1996. *Situación educativa de América Latina y El Caribe, 1980-1994* [La situation de l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes]. Santiago du Chili, UNESCO.

- Winkler, D. 2000. « Educating the poor in Latin America and the Caribbean: examples of compensatory education » [Instruire les pauvres en Amérique latine et dans les Caraïbes : exemples de l'enseignement compensatoire]. Dans : Reimers, F. (dir. publ.). 2000. *Unequal schools, unequal chances. The challenges to equal opportunity in the Americas at the dawn of the new millenium* [À écoles inégales chances inégales : les défis de l'égalité des chances dans les Amériques à l'aube du nouveau millénaire]. Cambridge, Massachusetts, Harvard University, David Rockefeller Center for Latin American Studies.
- Wood, B. ; Patrinos, H. 1994. « Urban Bolivia » [La Bolivie urbaine]. Dans : Psacharopoulos, G. ; Patrinos, H. (dir. publ.). *Indigenous people and poverty in Latin America* [Populations autochtones et pauvreté en Amérique latine]. Washington, D. C., Banque mondiale, p. 55-96.

ÉDUCATION ET PAUVRETÉ

EN EUROPE OCCIDENTALE

Joanna McPake et Ghazala Bhatti¹

La pauvreté en Europe

Quantité de gens en Europe souffrent de la pauvreté. Selon les estimations actuelles, 15 % de la population de l'Union européenne, soit 52 millions d'individus, vit au-dessous du seuil de pauvreté (Commission européenne, 1994a). Cela représente un accroissement considérable par rapport aux 38 millions dont les estimations de 1975 faisaient état.

Langue originale : anglais

Joanna McPake (Royaume-Uni)

Chercheur principal et directrice de programme au Conseil écossais de la recherche pédagogique. Consacre l'essentiel de ses recherches à différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu scolaire. Est depuis 1996 coordonnatrice (avec Ghazala Bhatti) du Réseau sur la justice sociale et l'éducation interculturelle de l'Association européenne de recherche en éducation (EERA). Poursuit actuellement des recherches sur l'éducation des femmes et l'éducation tout au long de la vie pour la Commission du Royaume-Uni pour l'égalité des chances. Publications récentes : « A mirror to ourselves ? The educational experiences of Japanese children at school in the UK » [Miroir de nous-mêmes ? L'expérience éducative des enfants japonais scolarisés au Royaume-Uni] (avec J. Powney, 1998) ; et *Education of minority ethnic groups in Scotland* [Éducation des groupes ethniques minoritaires en Écosse] (avec J. Powney, S. Hall et L. Lyall, 1998). Courrier électronique : j.m.mcpake@stir.ac.uk

Ghazala Bhatti (Royaume-Uni)

Directrice de thèse, diplôme modulaire de maîtrise sur « L'équité et le changement dans les services publics » à l'Université de Reading. A enseigné dans des écoles primaires et secondaires. Ses centres d'intérêt actuels dans le domaine de l'éducation ont trait à l'identité ethnique, à l'égalité entre les sexes et à la justice sociale. Coordonnatrice (avec Joanna McPake) du Réseau sur la justice sociale et l'éducation interculturelle de l'EERA. Publications récentes : *Asian children at home and at school: an ethnographic study* [Les enfants asiatiques à la maison et à l'école : étude ethnographique] (1999) et *A journey into the unknown: an ethnographic study of Asian children* [Voyage dans l'inconnu : étude ethnographique sur les enfants asiatiques] (1995). Courrier électronique : G.Bhatti@reading.ac.uk

Ces statistiques reflètent l'existence de certaines poches restées à l'écart du progrès industriel — quartiers urbains à l'abandon ou banlieues déshéritées selon les pays. Ces poches se caractérisent par une accumulation croissante de privations : logements et équipements de santé inadéquats, écoles décrépites et aux résultats médiocres, afflux d'individus ayant besoin de recevoir une assistance, chômeurs de longue et de courte durée, et réfugiés et migrants de fraîche date, arrivés seuls ou accompagnés de leur famille et d'un réseau de soutien (Joly, 1996).

De telles conditions d'existence sont source d'autres problèmes sociaux — accès facile aux drogues, par exemple, ou tendance à faire de certaines fractions de la population, comme les réfugiés ou les minorités visibles, des boucs émissaires responsables des maux de la collectivité. Victimes d'un racisme déclaré ou institutionnel, les réfugiés et les membres d'autres minorités linguistiques ou « visibles » accèdent plus difficilement aux ressources. D'autres catégories marginalisées, comme les personnes handicapées ou celles qui connaissent des difficultés d'apprentissage, sont incapables de faire valoir leurs besoins et leurs droits. L'Europe occidentale n'est pas une société homogène.

L'inégalité entre les sexes touche toutes les catégories sociales. Bon nombre de femmes d'Europe occidentale ont un solide niveau d'instruction, une vie active et des revenus élevés. Les statistiques sur l'éducation au Royaume-Uni montrent que les filles égalent ou surpassent les garçons lors de presque tous les tests de niveau (Arnot *et al.*, 1998). Toutefois, la réussite scolaire n'efface pas nécessairement les disparités historiques entre femmes et hommes en matière de rémunération. Dans l'ensemble de l'Europe, les femmes perçoivent en moyenne 60 à 70 % seulement de ce que gagnent leurs collègues masculins (Commission européenne, 1994b). Il leur est particulièrement difficile dans certaines régions d'accéder à une formation professionnelle adaptée ou à un emploi rémunéré qui leur donnerait des bases solides pour conquérir leur indépendance économique. L'apport que la participation de femmes capables et suffisamment qualifiées constituerait dans certains pays d'Europe pour le secteur public, la croissance économique et le bien-être social s'en trouve donc amenuisé.

Un autre problème, celui des jeunes confrontés à un avenir incertain, touche toutes les catégories pauvres et défavorisées en Europe. Sans doute ces jeunes sont-ils scolarisés aujourd'hui, mais si leurs besoins en matière d'éducation et de formation professionnelle ne sont pas adéquatement satisfaits, ils risquent de devenir demain les laissés-pour-compte du « marché des débouchés » (Ball, Macrae et Maguire, 1998). Nous ne pouvons nous permettre de fermer les yeux sur les difficultés de ces jeunes parce que leur avenir est indissociable de celui de l'Europe.

Exclusion sociale : les perspectives au sein de l'Union européenne

L'accent mis sur l'*exclusion sociale* — « forme d'inégalité et de handicap caractérisée par de multiples privations » (Brine, 1998, p. 144) — marque une évolution importante dans la politique économique récente de l'Union européenne. Alors que jusqu'à une date récente cette dernière axait ses efforts pour assurer l'égalité des chances sur

certaines catégories particulières de personnes exposées à la discrimination dans le monde du travail (principalement les femmes), le nouveau concept d'*exclusion sociale* répond à l'aggravation des chiffres du chômage parmi les groupes traditionnellement victimes de la discrimination, mais aussi d'autres qui semblaient jusque-là bénéficier d'une sécurité relative (notamment les hommes blancs de la classe ouvrière, traditionnellement employés comme travailleurs manuels dans l'industrie lourde).

On pose en hypothèse qu'il existe une relation de cause à effet entre le chômage et l'exclusion sociale (les chômeurs n'ont qu'un accès limité à des services sociaux tels que l'éducation ou la santé, et leurs chances de jouer un rôle actif dans la vie politique et sociale sont moindres parce qu'ils n'en ont pas les moyens sur le plan financier). On fait aussi valoir que l'exclusion sociale génère le chômage ou en prolonge la durée. C'est ainsi que les enfants des exclus sociaux ont moins de chances que les autres d'acquérir un niveau d'instruction et de qualification suffisant pour trouver un emploi, tandis que les exclus adultes éprouvent des difficultés croissantes à se réinsérer dans le monde du travail faute de pouvoir actualiser leurs compétences ou en acquérir de nouvelles.

C'est pourquoi l'Union européenne a adopté une politique qui attache plus d'importance que par le passé au rôle de l'éducation et de la formation dans la lutte contre la pauvreté et appuie diverses initiatives dans ses États membres, comme les écoles dites « de la seconde chance » qui, dans toute l'Europe, s'efforcent de mettre au point une nouvelle approche apte à séduire les jeunes de 16 à 25 ans ayant un faible niveau d'instruction. Des États membres ont lancé de leur propre chef d'autres initiatives allant dans le même sens, par exemple les « New Community schools » (nouvelles écoles communautaires) en Écosse qui proposent tout un éventail de services sociaux parallèlement à l'enseignement de façon à attirer les adultes dans un environnement éducatif et à faciliter leur retour à l'apprentissage. Beaucoup de ces initiatives sont toutefois trop récentes pour que l'impact en ait été évalué.

Tous les États membres ne reconnaissent pas ce lien entre chômage et exclusion sociale. Brine a souligné dans un article (1998) la tendance du précédent gouvernement conservateur du Royaume-Uni à assimiler le chômage à une forme de pathologie. Cette conception a conduit à réduire les allocations versées aux chômeurs et les possibilités de formation qui leur étaient offertes, et à adopter des mesures visant à les « encourager » à accepter des emplois peu rémunérés. De même, Gillborn a fait valoir que, si l'actuel gouvernement travailliste s'est montré « plus disposé à admettre que la pauvreté constitue un obstacle réel et substantiel à l'accès et à la participation [à l'activité sociale et économique au Royaume-Uni] » (Gillborn, 1998, p. 724), sa politique en matière d'éducation perpétue l'approche conservatrice, qui sous-entend que les personnes « défavorisées » sont responsables de leur situation :

Dans le domaine de l'éducation, le discours est souvent bienveillant, voire égalitaire, mais tend à présenter l'appartenance à un milieu ouvrier ou à une minorité comme un handicap — comme un frein à la réussite des enfants et à la réalisation de leurs aspirations. La solution offerte consiste à amener les parents à se rapprocher du modèle idéal que représente la classe moyenne (blanche) dans l'imaginaire des responsables politiques. (*ibid.*, p. 729).

Il paraît donc inévitable que les objectifs des instances politiques centrales soient réinterprétés et renégociés dans différents États membres en fonction du contexte politique, des structures et de l'expérience propre à chacun.

Exclusion sociale et justice sociale

Décideurs et éducateurs ne s'accordent pas toujours dans leur analyse des causes de la pauvreté et de ses remèdes possibles. Les spécialistes de la recherche pédagogique qui centrent leurs travaux sur la justice sociale se sont réjouis de l'abandon des approches ponctuelles au profit de modèles plus complexes abordant de front différentes formes de privation. Certaines des initiatives politiques les plus imaginatives suscitent de même leur enthousiasme. C'est ainsi que les milieux éducatifs écossais ont — jusqu'ici — accueilli favorablement le projet de nouvelles écoles communautaires, même si celui-ci n'en est encore qu'au tout début.

Il semble bien toutefois que les orientations politiques actuelles ne tiennent aucun compte des inégalités inscrites de longue date au cœur même des différents systèmes éducatifs européens. Quelle que soit l'évolution positive ou négative du chômage sur l'ensemble du continent (laquelle dépend essentiellement des marchés mondiaux plutôt que de la politique sociale européenne), certains groupes — l'élite et la classe moyenne blanches de chaque pays — resteront de ce fait relativement épargnés. D'autres catégories — les classes situées au bas de l'échelle sociale, les groupes perçus comme « différents » pour diverses raisons (origine ethnique, appartenance linguistique, religion, culture) et tous ceux qui souffrent de privations multiples — demeureront plus ou moins vulnérables selon les aléas de la conjoncture économique. Les chercheurs s'intéressant à la « justice sociale » s'efforcent avant tout de comprendre comment les systèmes éducatifs eux-mêmes perpétuent les inégalités et comment y porter remède.

La recherche européenne : en quête de perspectives communes

Jusqu'ici, les spécialistes de la recherche pédagogique qui s'intéressent à la justice sociale ont limité pour l'essentiel leur champ d'investigation au contexte local ou national, et n'ont eu semble-t-il que peu d'occasions de l'étendre à l'ensemble de l'Europe. Si nous en croyons notre expérience, ces chercheurs manquent en général de crédits — ce qui limite leurs possibilités de se consacrer exclusivement ou principalement aux problèmes liés à la justice sociale, comme leur capacité de se déplacer pour participer à des conférences, de nouer des liens avec d'autres institutions, ou même de se tenir informés des travaux dépassant leurs préoccupations immédiates (généralement locales).

Le Réseau sur la justice sociale et l'éducation interculturelle (SJIE) de l'Association européenne de recherche en éducation (EERA) a pour but de permettre aux chercheurs européens se consacrant à ces questions de partager les résultats de leurs recherches, de développer une réflexion commune et de tisser des liens. Il a été créé en 1996 et a organisé certaines composantes de deux conférences de l'EERA, qui ont eu lieu en 1997 et 1998.

Un premier constat est l'isolement dans lequel les chercheurs de différents pays ont travaillé jusqu'ici. En témoignent certaines discordances dans les postulats de base des auteurs des communications, dans la terminologie qu'ils utilisent et dans l'interprétation qu'ils font des phénomènes étudiés. De plus, nous ne nous rendons guère compte au départ que les points de vue ne pouvaient que différer d'un pays à l'autre du fait de l'histoire, des structures éducatives et des positions politiques propres à chacun, avec pour conséquence des axes de recherche différents tenant pour acquis un certain nombre de présupposés.

Les différentes terminologies en usage reflètent la complexité du paysage européen. Le mot « pauvreté » n'est lui-même que rarement utilisé comme un concept analytique : c'est ainsi qu'aucune des contributions présentées à la session de 1998 de la Conférence sur la recherche pédagogique en Europe ne mentionnait spécifiquement la pauvreté dans son titre ou son résumé, alors même que celle-ci en constituait un thème implicite. Les auteurs ont préféré parler selon les cas de justice sociale, d'exclusion (et d'insertion), d'éducation multiculturelle ou interculturelle, de racisme et de lutte contre le racisme, d'inégalité entre les sexes, de disparités entre les classes ou de handicaps, de communautés marginalisées ou de quartiers urbains et zones rurales défavorisés dans le domaine de l'éducation. Tous ces aspects pourraient être considérés comme pertinents dans l'étude des relations entre éducation et pauvreté.

La diversité des concepts et des points de vue constitue dans le contexte européen à la fois une force et une faiblesse. Le fait que nous ne parlions pas tous la même langue (au sens propre comme au sens figuré) limite les échanges de vues et les initiatives communes. Mais le souci et la volonté de combattre l'injustice sociale par l'éducation sont à l'évidence largement partagés et le SJIE s'est donné comme objectif de contribuer à rapprocher les points de vue des chercheurs des différents pays.

Quelques tendances naissantes de la recherche européenne

Dans un autre article du présent numéro de *Perspectives*, Reimers décrit un modèle structurel de l'inégalité en matière d'éducation qui éclaire le sens des recherches menées en Europe. L'auteur distingue cinq niveaux de chances, dont chacun dépend du niveau précédent :

1. chances de s'inscrire en première année d'études scolaires ;
2. chances d'acquérir suffisamment de connaissances au cours de cette première année pour être à même à son terme de poursuivre l'apprentissage ;
3. chances de mener à terme chaque cycle d'études ;
4. chances de parvenir au terme de chaque cycle avec le même niveau de connaissances et de compétences que les autres apprenants ayant accompli les mêmes études ;
5. chances de mettre à profit ces acquis pour bénéficier d'autres chances sociales et économiques (Reimers, 1999).

Pour conclure le présent article, voici, à la lumière de ce modèle, utile pour repérer quels sont à ce jour les grands axes de recherche du SJIE (niveau 3) et les lacunes notables (niveaux 4 et 5), une brève synthèse de quelques-uns des travaux présentés l'an dernier à la Conférence de l'EERA.

Niveau 3 : Chances de mener à terme le second cycle

La plupart des recherches présentées aux colloques du Réseau sur la justice sociale et l'éducation interculturelle portaient sur le troisième niveau de chances, plus particulièrement sur les chances de mener à terme le second cycle (c'est-à-dire d'obtenir le diplôme de fin d'études secondaires) et d'être admis dans l'enseignement supérieur, ce qui laisse à penser que l'accès initial à l'enseignement primaire n'est pas un sujet de préoccupation majeur en Europe². Dans la plupart des pays européens, achever ses études secondaires est considéré comme le véritable critère en matière de réussite scolaire parce que la période de scolarité obligatoire prend fin à 15 ou 16 ans, *avant* l'âge auquel les élèves terminent ce cycle d'études. La question clé pour les chercheurs est donc de savoir qui réussit à accomplir le cycle complet et pourquoi. Les élèves parvenus au terme de leurs études secondaires ont acquis des compétences qui leur facilitent l'accès à certains types d'emploi et à l'enseignement supérieur. Les autres doivent se rabattre sur des emplois non qualifiés qui, outre qu'ils sont mal rémunérés, se font de plus en plus rares.

Les chances d'obtenir le diplôme de fin d'études secondaires ne sont à l'évidence pas égales pour tous. Des chercheurs finlandais (Vuorio-Lehti, 1998) et grec (Gouvias, 1998) se sont penchés sur les résultats à l'examen sanctionné par ce diplôme dans leur pays respectif : dans l'un et l'autre cas, les diplômés sont issus dans leur grande majorité de la classe moyenne. En France, Duru-Bellat (1999) montre que les réformes du système éducatif ont réussi à déplacer la ligne de clivage. Relativement faible autrefois, le nombre d'élèves issus de milieux moins favorisés ou de groupes minoritaires qui sont admis au lycée (les plus prestigieux, en France, des établissements d'enseignement secondaire, offrant la préparation la plus poussée à l'enseignement supérieur) s'est considérablement accru ces dernières années. Les élèves issus de ces groupes sont toutefois moins nombreux à poursuivre leurs études au lycée jusqu'à leur terme et à entrer ensuite à l'université.

Des chercheurs de divers pays se sont livrés à une analyse approfondie des mécanismes de la discrimination. Pour la plupart, toutefois, ils se sont intéressés à la discrimination frappant les groupes ethniques minoritaires plutôt qu'aux problèmes liés à l'appartenance à telle ou telle classe sociale, de sorte que nous manquons d'éléments pour relier les disparités entre classes sociales en matière de revenus et les pratiques à l'origine de ces disparités. L'un des thèmes dominants de ces travaux est l'incapacité des systèmes éducatifs de reconnaître et de prendre en compte les différences culturelles. C'est ainsi que, dans les écoles finlandaises accueillant un nombre important d'enfants d'immigrants russes, l'égalité entre élèves russes et élèves finlandais en matière de résultats scolaires exigerait que les enseignants finlandais soient au fait des méthodes pédagogiques pratiquées en Russie et des attentes

et des aspirations des élèves russes concernant l'apprentissage (Laihiala-Kankainen, 1998). Des arguments analogues ont été avancés au sujet des élèves d'origine grecque scolarisés en Allemagne (Goudiras, 1998) et des élèves d'origine chinoise scolarisés au Royaume-Uni (Woodrow, 1998).

D'autres chercheurs se sont penchés de manière plus générale sur le rôle des enseignants dans la perpétuation ou l'élimination de la discrimination. Les intervenants néerlandais (van der Leer, 1998) et portugais (Trigo-Santos, 1998) ont par exemple parlé de la méconnaissance des problèmes interculturels dont les enseignants de leur pays font preuve et de l'impact des programmes conçus pour y remédier. Shah (1998) a analysé les programmes mis sur pied en Angleterre en vue de recruter un nombre accru d'enseignants au sein des minorités ethniques dans l'espoir que les résultats scolaires des élèves issus de ces mêmes groupes en seront améliorés. Elle conclut que, en dépit de la multiplication de ces programmes de formation en Angleterre, rares en sont les bénéficiaires qui, fraîchement qualifiés, réussissent à décrocher un premier poste d'enseignant, ce qui laisse penser que les résultats escomptés seront lents à se manifester.

Aux yeux de certains chercheurs, la réussite scolaire ne dépend pas des seules structures éducatives, mais aussi de l'interaction entre celles-ci et des facteurs sociaux plus généraux. C'est ainsi que, souhaitant comparer les choix faits à l'âge de 15 ans par les élèves britanniques sur le point d'achever leur scolarité obligatoire selon qu'ils sont blancs ou d'origine asiatique, Bhatti (1998) a tenu compte non seulement des facteurs scolaires, mais aussi des attentes parentales et des messages relatifs à l'univers adulte — en particulier au monde du travail — que les élèves avaient assimilés.

Il y a lieu de noter que toutes les études dont il est question ici ont été conduites à une échelle modeste et n'ont bénéficié dans le meilleur des cas que de maigres subventions. Les spécialistes de la recherche pédagogique n'ont semble-t-il que rarement la possibilité d'articuler les problèmes particuliers qu'ils ont étudiés au niveau local à la situation prévalant dans un contexte plus large, national ou européen.

Niveau 4 : Chances de parvenir au terme de chaque cycle avec un niveau de compétences égal à celui des autres diplômés

S'agissant du quatrième niveau de chances, aucun travail de recherche n'a, à notre connaissance, pris pour postulat de départ l'idée que le bagage des élèves ayant obtenu un même diplôme de fin d'études pourrait être qualitativement inégal, par exemple selon l'établissement fréquenté. Il est clair toutefois que ce type de problèmes risque de se poser dans les systèmes éducatifs où le passage au cycle supérieur est automatique ou dépend exclusivement d'une évaluation interne.

Au Royaume-Uni, par exemple, le passage du primaire au secondaire est affaire d'âge : point n'est besoin d'avoir réussi un examen de passage pour être admis dans l'enseignement du second degré. Il suffit d'avoir atteint l'âge requis (11 ans en Angleterre, au pays de Galles et en Irlande du Nord, 12 ans en Écosse). Que les élèves sortant du primaire n'aient pas tous le même niveau au Royaume-Uni, c'est

ce que confirment à la fois la politique des écoles secondaires (dont beaucoup répartissent les élèves entre plusieurs groupes de niveau) et les résultats aux examens nationaux. Néanmoins, les responsables politiques tendent à imputer cette disparité à l'inefficacité des méthodes utilisées par le personnel éducatif, plus particulièrement par les chefs d'établissement, plutôt qu'à la composition sociodémographique des effectifs de telle ou telle école.

Ce problème a suscité au Royaume-Uni quantité de réformes scolaires axées sur l'efficacité des établissements et de nombreux travaux de recherche. La réflexion dans ce domaine s'est portée depuis peu sur la notion de « valeur ajoutée », qui revient dans une certaine mesure à admettre que les élèves n'ont pas tous le même profil socioculturel et que les « produits » (autrement dit les élèves ayant atteint le niveau requis à la fin du primaire) doivent se mesurer à l'aune des progrès accomplis par rapport à la « matière première ». Cette approche pourrait aider à évaluer quantitativement le handicap éducatif en début de scolarité et à identifier de bons moyens d'y remédier. La terminologie utilisée fait craindre toutefois que l'on ne prête pas suffisamment attention aux aspects culturels tandis que s'impose un modèle dans lequel les « produits » caractéristiques de la classe moyenne sont censés être l'objectif commun (ainsi que le laisse entendre Gillborn dans la citation reproduite plus haut).

Niveau 5 : Relations entre résultats scolaires et chances sociales et économiques

Les travaux présentés dans le cadre de notre réseau reposent pour la plupart sur l'hypothèse que la réussite dans les études (diplôme de fin d'études secondaires, grade universitaire) serait un facteur de réussite sociale et économique, même si ce postulat en constitue rarement le thème déclaré. Peu d'entre eux — l'étude de Shah fait exception — s'intéressent aux obstacles que rencontrent ultérieurement celles et ceux qui ont acquis les qualifications requises. Toutefois, le constat formulé plus haut — que, en dépit d'un niveau d'instruction élevé, les Européennes ne reçoivent toujours pas une rémunération égale à celle de leurs collègues masculins — donne à penser qu'il y aurait là matière à d'intéressantes études comparatives à l'échelle du continent, compte tenu notamment des efforts visant à promouvoir la mobilité de la population active en Europe.

Conclusions

Par tradition, les spécialistes européens de la recherche pédagogique appréhendent les handicaps scolaires sous l'angle socioculturel, comme le montre leur intérêt pour le thème de la justice sociale dans l'éducation. Leurs travaux portent sur des aspects relativement circonscrits — le contexte d'apprentissage de certains groupes défavorisés — et débouchent sur des recommandations spécifiquement adaptées à l'environnement local. Les responsables politiques, en revanche, cherchent à combattre l'exclusion sociale au niveau national ou européen, leur objectif principal étant de réduire le chômage et la contestation sociale. Leurs initiatives s'inscrivent nécessai-

rement dans une perspective plus large et ne tiennent guère compte de la diversité des besoins, des aspirations et des objectifs des exclus sociaux. Il serait bon que les spécialistes européens de la recherche pédagogique élargissent leur vision, au-delà du seul contexte national, à l'Europe tout entière, leur véritable terrain d'investigation. Il conviendrait aussi que ces chercheurs depuis toujours attachés à porter remède aux disparités en matière d'éducation mettent en perspective les grandes initiatives européennes visant à combattre l'exclusion sociale, dont il importe d'analyser les effets.

Notes

1. Les deux coordonnatrices du Réseau sur la justice sociale et l'éducation interculturelle de l'Association européenne de recherche en éducation exposent dans le présent article les réflexions que leur inspirent les récentes recherches présentées à la Conférence européenne sur la recherche en éducation.
2. Autre problème, légèrement différent : la possibilité de poursuivre des études suivies ; y sont confrontés les enfants dont les parents voyagent et qui passent d'un établissement à l'autre, ne faisant dans chacun que de brefs séjours, et les enfants de réfugiés contraints de s'adapter à différents systèmes éducatifs (où la langue d'enseignement n'est souvent pas la même).

Références

- Arnot, M. *et al.* 1998. *Recent research on gender and educational performance* [Recherche récente sur les relations entre sexes et les résultats scolaires]. Londres, The Stationery Office.
- Ball, S. ; Macrae, S. ; Maguire, M., 1998. *Young lives at risk in the « futures » market: some policy concerns from on-going research* [De jeunes vies menacées sur le marché des débouchés : quelques enjeux politiques mis en lumière par les recherches actuelles]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.
- Bhatti, G. 1998. *Making the best of both worlds? The schooling and employment of young people in a secondary school in Britain* [Gagner sur les deux tableaux ? Scolarité et perspectives d'emploi des élèves d'une école secondaire britannique]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.
- Brine, J. 1998. *The European Union's discourse of « equality » and its education and training policy within the post-compulsory sector* [Le discours de l'Union européenne sur « l'égalité » et sa politique en matière d'éducation et de formation au-delà de la scolarité obligatoire]. *Journal of education policy* (Londres), vol. 13, n° 1.
- Commission européenne. 1994a. *European social policy: a way forward for the Union: a white paper* [Politique sociale européenne : une voie à suivre pour l'Union européenne : Livre blanc]. Luxembourg, OOPEC. (COM (94) 333 final.)
- . 1994b. *Wage determination and sex segregation in employment in the European Community* [Rémunération et ségrégation sexuelle sur le marché de l'emploi dans la Communauté européenne]. Social Europe supplément 4/94. Luxembourg. OOPEC.

- Duru-Bellat, M. 1999. *Social inequalities in educational opportunities in France: democratization or shifting barriers?* [Les inégalités sociales en matière d'éducation en France : démocratisation ou déplacement des obstacles ?]. Communication présentée à la cinquième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1999, Lahti, Finlande.
- Gillborn, D. 1998. « Racism, selection, poverty and parents » [Racisme, sélection, pauvreté et milieu parental]. *Journal of educational policy* (Londres), vol. 13, n° 6.
- Goudiras, D. 1998. *Schooling and social exclusion: implications for identity formation among second generation emigrants in Germany* [Études scolaires et exclusion sociale : conséquences sur la formation de l'identité des migrants de la deuxième génération en Allemagne]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.
- Gouvias, D. 1998. *The national examinations system of Greece and its function as a mechanism of social selection* [Le système national des examens en Grèce et sa fonction comme mécanisme de sélection sociale]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.
- Joly, D. 1996. *Haven or hell? Asylum policies and refugees in Europe* [Refuge ou enfer ? Droit d'asile et réfugiés en Europe]. Basingstoke, Royaume-Uni, Macmillan.
- Laihiala-Kankainen, S. 1998. *Russian pupils in Finnish schools: problems created by differences in pedagogical cultures* [Les élèves russes scolarisés en Finlande : difficultés dues aux différences entre cultures pédagogiques]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.
- Reimers, F. 1999. « Possibilités d'éducation pour les familles à faible revenu en Amérique latine », *Perspectives* (Paris), vol. XXIX, n° 4 (décembre 1999), p. 535-549.
- Shah, S. 1998. *Newly qualified minority ethnic teachers: experiences of seeking employment* [Les enseignants nouvellement qualifiés issus de minorités ethniques : à la recherche d'un emploi]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.
- Siraj-Blatchford, I. 1997. *Race and ethnic identity* [Race et identité ethnique]. Dans : Meighan, R. et Blatchford, I. (dir. publ.). *A sociology of educating* [Sociologie de l'éducation]. Londres, Policy Studies Institute.
- Trigo-Santos, F. 1998. *Silence still? Or the need for an intercultural teacher education in Portugal* [Silence encore ? Ou nécessité au Portugal de former les enseignants aux problèmes interculturels]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.
- van der Leer, I. 1998. *The cultural plurality of the classroom* [La pluralité culturelle de la classe]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.
- Vuorio-Lehti, M. 1998. *The Finnish national matriculation system: the gateway to higher education* [Le système national des examens de fin d'études secondaires en Finlande : porte d'accès à l'enseignement supérieur]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.
- Woodrow, D. 1998. *Culturally determined learning styles: Chinese pupils in English schools* [Influence de la culture sur les styles d'apprentissage : les élèves d'origine chinoise dans les écoles britanniques]. Communication présentée à la quatrième Conférence européenne sur la recherche en éducation, septembre 1998, Ljubljana.

LA PAUVRETÉ ET LA SCOLARISATION

DE BASE EN CHINE :

QUESTIONS D'ÉQUITÉ

DANS LES ANNÉES 90

Emily Hannum

Introduction

Les réformes économiques entreprises en Chine à la fin des années 70 ont relevé de façon spectaculaire le niveau de vie moyen, mais elles ont aussi fait naître l'inquiétude des responsables politiques et des chercheurs en accentuant les disparités économiques. Les modifications apportées à la politique de l'enseignement durant la période de réforme du marché ont suscité parallèlement d'autres inquiétudes. Les nouvelles politiques appliquées durant cette période avaient pour but d'améliorer l'enseignement et de l'adapter plus étroitement aux besoins de l'économie. Elles consis-

Langue originale : anglais

Emily Hannum (États-Unis d'Amérique)

Maître de conférences en administration, planification et politique sociale à la Harvard Graduate School of Education. Doctorat en sociologie obtenu au Centre d'études démographiques de l'Université du Michigan. Ses recherches portent sur la stratification sociale, la pauvreté et la scolarisation. Elle a publié récemment : « Political change and the urban-rural gap in education in China, 1949-1990 » [Changements politiques et écart entre zones urbaines et zones rurales dans le domaine de l'éducation en Chine (1949-1990)] (1999, *Comparative education review*) ; « Ethnic stratification in Northwest China : occupational differences between Han Chinese and national minorities in Xinjiang, 1982-1990 » [La stratification ethnique dans le nord-ouest de la Chine : différences de répartition professionnelle entre Chinois han et membres des minorités nationales dans le Xinjiang (1982-1990)] (1998, *Demography*) ; et *Opportunity lost : rural children and schooling in Reform-Era China* [Une occasion manquée : enfants ruraux et scolarisation en Chine à l'heure de la réforme] (sous presse). Emily Hannum est corédactrice de *Research in sociology of education*, publication consacrée, comme le nom l'indique, à la recherche en sociologie de l'éducation.

Courrier électronique : emily_hannum@harvard.edu

taient notamment à diversifier le contenu de l'enseignement scolaire, à faire supporter au secteur privé une partie des coûts de cet enseignement, et à décentraliser l'administration et le financement des établissements scolaires. Ces réformes ont atteint les objectifs visés, mais elles ont également eu pour effet de renforcer la relation qui existe entre l'origine sociale des enfants et leurs possibilités d'éducation. Ainsi l'augmentation des droits d'inscription a particulièrement touché les enfants des communautés pauvres les moins capables de financer les écoles. L'accroissement des disparités régionales et de l'écart entre zones urbaines et zones rurales, sur le plan économique et sur celui de l'éducation, a relativement défavorisé les minorités nationales concentrées dans les zones rurales périphériques. L'augmentation des droits d'inscription a mis en danger les filles pauvres des zones rurales, parce que les familles dont les ressources sont limitées sacrifient généralement l'éducation des filles à celle des garçons. Préoccupés par l'inégalité croissante des possibilités offertes aux différents enfants pendant la période des réformes, les responsables politiques ont imaginé des stratégies destinées à ouvrir plus largement l'enseignement scolaire aux enfants pauvres des zones rurales, aux enfants issus de minorités défavorisées et aux filles.

Cet article aborde les questions d'équité qui se sont posées dans le cadre du système d'enseignement chinois depuis le début de la période de réforme du marché. Il examine des questions qui trouvent leur origine dans l'évolution du contexte socio-économique de la scolarisation et dans la réforme du système d'enseignement lui-même. L'article commence par analyser les effets des réformes économiques sur la pauvreté et l'inégalité sociale en Chine. Puis, tout en gardant en perspective l'évolution du contexte social de la scolarisation, il examine du point de vue de l'équité les modifications apportées à la politique de l'enseignement pendant les années 80 et 90. Il analyse enfin des données empiriques récentes qui montrent comment la scolarisation des enfants chinois varie selon leur situation socio-économique, leur lieu de résidence, leur appartenance ethnique et leur sexe. Un résumé vient clore l'article, qui recensera les progrès accomplis et les problèmes non résolus en matière d'équité.

Réformes du marché et pauvreté

Les réformes du marché entreprises à la fin des années 70 ont entraîné une croissance économique rapide en Chine. Entre 1978 et le milieu des années 90, l'amélioration de la qualité de la vie s'est traduite par une augmentation spectaculaire des revenus et de l'épargne par habitant dans les zones rurales comme dans les zones urbaines, par un accroissement non moins remarquable de la consommation dans le monde paysan comme dans le reste de la Chine, et par une très forte progression de divers autres indicateurs du développement socio-économique (Chine, Bureau de statistique de l'État, 1998, tableaux 10 et 11). Suivant les estimations de la Banque mondiale, le nombre de pauvres¹ est passé de 398,3 millions en 1985 à 269,3 millions en 1995 ; durant la même période, la proportion des pauvres dans la population totale (*head-count index*) est passée de 37,9 à 22,2 %, et l'indicateur qui mesure à la fois l'étendue et le niveau de la pauvreté (*poverty gap ratio*) est passé de 10,9 à 7 % (Banque mondiale, 1997, tableau 2).

Si la pauvreté, en termes absolus, a reculé en Chine pendant les années 80 et 90, les disparités régionales ont persisté et l'inégalité des revenus s'est accrue. La pauvreté absolue reste concentrée dans les provinces périphériques du Nord, du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, dont les ressources sont limitées (Piazza et Liang, 1998 ; voir aussi Banque mondiale, 1992). Les revenus par habitant dans les différentes provinces, les taux de pauvreté dans les zones rurales, les taux d'analphabétisme et la proportion des diplômés de l'université, toutes les données attestent que les habitants des provinces orientales jouissent d'une meilleure qualité de vie que ceux de l'intérieur du pays (Hannum, 1998). Selon de nombreuses estimations, les politiques appliquées à partir des années 80, lorsqu'il paraissait plus important d'investir dans les régions côtières, plus développées, que de financer la croissance de l'arrière-pays, ont accentué les différences de développement qui existaient déjà entre les régions (Aguignier, 1988 ; Linge et Forbes, 1990). La comparaison d'enquêtes récentes sur les revenus des ménages montre que l'inégalité des revenus d'une province à l'autre s'est fortement accrue entre 1988 et 1995 (Khan et Riskin, 1998).

Les disparités économiques entre les zones urbaines et rurales définissent une autre opposition géographique, qui se rattache à la première. L'institution du système de responsabilisation des ménages — mode d'organisation agricole dans lequel les terres et les autres ressources sont louées aux différents ménages, dont les revenus varient en fonction de la production — a eu des effets spectaculaires sur le développement rural². La diffusion de ce système, jointe au développement des entreprises municipales et villageoises, a fortement réduit la pauvreté dans les zones rurales au début des années 80 ; et les vigoureux efforts déployés à la fin des années 80 ont encore accentué cette tendance (Piazza et Liang, 1998). Park, Wang et Wu (1998, p. 4) rapportent par exemple que le nombre des habitants des zones rurales rangés officiellement dans la catégorie des pauvres est passé de 131 millions en 1986 à 50 millions en 1997. Mais l'inégalité des revenus et des niveaux de vie entre zones urbaines et zones rurales reste considérable ; selon certaines estimations, elle serait même plus grande en Chine que dans n'importe quel autre pays en développement (Carter, 1997 ; Khan et Riskin, 1998).

En ce qui concerne la scolarisation, les changements économiques causés par la réforme du marché ont entraîné des conséquences diverses. L'accroissement de leurs revenus a permis aux familles de consacrer plus de ressources à l'éducation des enfants. Mais, dans les zones rurales, la mise en place du système de responsabilisation des paysans a augmenté le manque à gagner lié à cette éducation (Banque mondiale, 1992, p. 85 ; Summerfield, 1994). Il semble que les possibilités de travail lucratif fournies par le système de responsabilisation aient conduit à une hausse des taux d'abandon scolaire dans les zones rurales (Lo, 1984 ; Lin, 1993). De nombreuses études ont en effet montré, durant la période des réformes, que la pauvreté était l'un des principaux facteurs qui déterminaient les enfants des zones rurales à abandonner l'école (pour un compte rendu de ces études, voir Zhang, 1998 ; Hannum, à paraître).

Ces dimensions géographiques de la pauvreté en Chine confèrent une importance particulière à la variable ethnique dans le domaine de l'éducation, car de nombreuses minorités nationales vivent dans les régions rurales faiblement peuplées et

relativement pauvres de l'intérieur du pays. Le dernier recensement de la population, effectué en 1990, a montré que 54 % des 91,3 millions de Chinois appartenant à des minorités ethniques vivaient dans les provinces de Guangxi, Yunnan, Guizhou et Xinjiang, alors que 7 % seulement des membres de l'ethnie chinoise résidaient dans ces quatre provinces de l'intérieur (Chine, Bureau du Conseil d'État chargé du recensement de la population et Bureau de statistique de l'État, 1993, p. 300). La corrélation entre la variable géographique et la plus ou moins grande pauvreté des minorités nationales est bien établie : les minorités qui vivent dans les régions relativement développées du nord et du nord-est de la Chine présentent des indicateurs de développement socio-économique comparables ou supérieurs à ceux qui se rapportent à l'ethnie chinoise ; mais la plupart des peuples qui occupent les provinces de l'intérieur occidental se caractérisent par des indicateurs beaucoup moins élevés (voir Poston et Shu, 1992 ; Yuan, Zhang et Wu, 1993).

Du fait de la concentration des groupes ethniques minoritaires dans les régions relativement pauvres de l'intérieur de la Chine, de nombreux membres de ces minorités se heurtent à l'obstacle des infrastructures minimales propres aux régions périphériques ; ils souffrent notamment de la qualité inférieure des équipements scolaires et des transports. La répartition des différentes ethnies entre zones urbaines et zones rurales aggrave la disparité, dans la mesure où les minorités nationales ont plus de chances que leurs contreparties chinoises d'habiter des zones rurales au sein des régions. Les équipements scolaires sont en général de meilleure qualité dans les zones urbaines : la répartition entre zones urbaines et zones rurales tend donc, indépendamment de la situation géographique des régions, à renforcer l'inégalité d'accès à l'enseignement scolaire. Enfin, les obstacles à la scolarisation que rencontrent les habitants des régions rurales et des régions périphériques s'accroissent avec la pauvreté des ménages. Les membres des minorités nationales qui vivent dans les régions de l'intérieur sont proportionnellement beaucoup plus nombreux parmi les Chinois pauvres des zones rurales que dans l'ensemble de la population du pays (Banque mondiale, 1992). La combinaison de deux formes de pauvreté — celle des ménages et celle des régions — entraîne un double désavantage pour de nombreux enfants issus des minorités nationales : les équipements scolaires mis à leur disposition sont de qualité inférieure, les moyens dont ils bénéficient de s'acquitter de leurs frais de scolarité sont plus fragiles.

Enfin, la relation toujours plus étroite qui existe entre la pauvreté et la difficulté d'accéder à l'enseignement scolaire renforce l'inégalité des sexes. Bien qu'en cette période de réformes l'inégalité des sexes en matière d'éducation reste un sujet de débat dans les zones urbaines, l'analyse des effets de la pauvreté sur l'accès des filles à l'enseignement s'est concentrée sur les zones rurales, où les revenus et les taux d'inscription sont plus faibles et où les conditions sont moins favorables à un traitement égal des fils et des filles. L'inégalité des sexes dans les familles pauvres des zones rurales s'explique, nous dit-on, par le fait que ce sont les fils qui doivent assurer la subsistance à long terme de la famille. Le caractère patrilocal du mariage dans la Chine rurale signifie que le fils, après son mariage, continue en principe de vivre avec ses parents et leur apporte une sécurité durable, alors que la fille mariée

quitte sa famille pour aller vivre avec celle de son mari (Lin, 1993). L'éducation des fils apparaît donc en général comme un investissement nécessaire. En revanche, comme ils n'auront normalement aucune part aux gains de leur fille adulte, les parents — surtout s'ils sont pauvres — ont tout intérêt, du point de vue économique, à éviter les coûts directs et les coûts d'opportunité (manque à gagner) qu'entraîneraient les études de leur fille, et à lui permettre de contribuer à la vie économique de la famille avant de se marier. La diffusion du système de responsabilisation des paysans, en augmentant les revenus des habitants des zones rurales, a donné aux familles des moyens financiers plus importants pour envoyer les filles à l'école. Mais cette politique a aussi augmenté le coût d'opportunité des études scolaires et rendu plus incertain l'avenir économique à long terme des différentes familles, qui comptent d'autant plus sur la future capacité de gain des fils.

En somme, la réforme du marché chinois a conduit à un accroissement spectaculaire des revenus, qui a amélioré les conditions de vie moyennes ; mais elle a aussi aggravé les disparités et l'incertitude économique. Cette réforme a eu et a pour les enfants des conséquences variables selon leur lieu de résidence, leur origine ethnique et leur sexe. Les enfants des régions rurales de l'intérieur, les enfants issus de certaines minorités nationales et les filles pauvres sont à cet égard particulièrement vulnérables. Les enfants qui vivent dans les régions de l'intérieur ou qui appartiennent à des minorités nationales sont désavantagés à cause de la pauvreté de leur famille ou de leur région. Les filles, elles, sont désavantagées par la combinaison de trois facteurs : l'incertitude économique, le coût croissant des études scolaires et la persistance des raisons qui poussent les familles pauvres des zones rurales à faire passer l'éducation des garçons avant celle des filles.

Réformes du marché et politique de l'éducation

La politique de l'éducation est, en Chine, étroitement liée à la poursuite d'objectifs politiques plus généraux (Hannum et Xie, 1994 ; Hannum, 1999). L'importance politique attachée, depuis la fin des années 70, à la modernisation de l'économie s'est clairement reflétée dans des réformes de l'enseignement destinées à produire efficacement une main-d'œuvre dotée des compétences nécessaires. Ces réformes reposaient sur le sentiment que la mauvaise qualité de l'enseignement posait de sérieux problèmes à tous les niveaux, que la formation technique et professionnelle était insuffisante et que l'administration centralisée du système d'enseignement était trop rigide (Lewin *et al.*, 1994, p. 19). Un système complexe et hiérarchisé de programmes différents les uns des autres par leur durée, leur qualité, leur contenu et leur financement a remplacé le système d'enseignement beaucoup plus simple instauré pendant la Révolution culturelle. L'administration et le financement des écoles primaires et secondaires ont été décentralisés, et les coûts supportés par les particuliers se sont accrus (Lofstedt, 1990 ; Lewin *et al.*, 1994, p. 22-24³).

Durant les années 80 et 90, les autorités ont maintenu l'accent sur la qualité et l'efficacité de l'enseignement, et sur son rôle stratégique dans la croissance économique. Les lois adoptées dans ce domaine visent à améliorer l'enseignement et à

l'adapter plus étroitement aux exigences de la formation professionnelle. Ainsi la loi sur les enseignants de 1993 contient des dispositions destinées à améliorer leur formation, et la directive de 1995 relative aux compétences exigées d'eux vise à améliorer leur qualité en déterminant les conditions requises pour enseigner aux différents niveaux (Chine, Ministère de l'éducation, 1993 ; Bureau international d'éducation, 1998). En 1996, la loi sur l'enseignement professionnel a accentué l'accélération du développement déjà rapide de ce type d'enseignement. Enfin, la loi sur l'enseignement de 1995 et le plan d'éducation pour le *xxi*^e siècle, adopté en 1999, confirment la priorité accordée à l'éducation, domaine d'importance stratégique pour le développement social et économique (Bureau international d'éducation, 1998 ; Chine, Ministère de l'éducation, 1999).

Le souci causé par les disparités de l'éducation liées à la pauvreté, le lieu de résidence, l'origine ethnique ou le sexe à l'école résulte directement des politiques appliquées pendant la période des réformes. En premier lieu, l'augmentation des droits d'inscription et du coût d'opportunité des études scolaires exerce une influence particulièrement forte sur les décisions des familles pauvres en matière d'éducation. En second lieu, la décentralisation de l'enseignement opérée dans les années 80 a eu pour effet d'accroître les disparités régionales et l'écart entre zones urbaines et zones rurales en ce qui concerne l'accès à l'enseignement, parce que la décentralisation des responsabilités financières a resserré les relations de dépendance entre les ressources des établissements scolaires et la situation économique des différentes régions ou localités (Cheng, 1996). Alors que le gouvernement central effectue des transferts de fonds en faveur des régions pauvres de la Chine, le financement de l'enseignement incombe aujourd'hui pour l'essentiel aux autorités et aux collectivités locales ; ainsi les régions pauvres, qui ne disposent pas des ressources nécessaires pour financer l'enseignement, ont dû couvrir une partie croissante de leurs dépenses dans ce domaine en demandant des droits d'inscription aux familles (Davis, 1989 ; Lewin et Wang, 1994 ; Piazza et Liang, 1998). En troisième lieu, l'inégalité des ressources que les différentes régions peuvent consacrer à l'enseignement scolaire s'accroît aux dépens de la représentation disproportionnée des minorités ethniques qui se concentrent dans les régions rurales relativement pauvres de l'intérieur du pays (Mackerras, 1994, p. 228). Enfin, à cause de la nécessité d'investir dans la viabilité économique à long terme des fils, les études des filles, dans les zones rurales pauvres, sont en général les premières à pâtir d'une augmentation des droits d'inscription.

Les responsables ont essayé de résoudre les problèmes d'équité, posés par les changements socio-économiques et la réorganisation de l'enseignement, qui ont marqué la période des réformes. Bien que son application dépende du degré de développement économique des différentes régions, la loi de 1986 sur l'enseignement obligatoire dispose que les neuf premières années d'études (les six années de l'enseignement primaire et les trois années du premier cycle de l'enseignement secondaire) sont obligatoires pour tous les enfants (Chine, Ministère de l'éducation, 1986 ; Lewin *et al.*, 1994, p. 20 ; Chine, 1988 ; Li, 1992). Cette loi ainsi que les directives publiées par le gouvernement dans les années 80 précisent que des subventions et des bourses devront aider les élèves pauvres à acquérir une instruction élémentaire

(Guo, 1995, p. 35-36). Les dépenses d'éducation du gouvernement en faveur des régions sous-développées ont augmenté régulièrement pendant les années 80 et 90, passant de 17 millions de yuans, de 1976 à 1980, à 607 millions de yuans de 1990 à 1995 ; les statistiques officielles montrent que les dépenses extrabudgétaires consacrées à l'éducation en zone rurale ont augmenté dans des proportions similaires à la fin des années 80 et au début des années 90 (Chine, Bureau de statistique de l'État, 1998, tableaux 8 et 9). Des interventions destinées à améliorer l'enseignement dispensé aux enfants pauvres, notamment aux filles pauvres, se sont déroulées sur une vaste échelle (voir par exemple le projet Espoir, analysé par Xiao, 1997, et Chen, 1997⁴). Le Plan d'action de 1999 pour la revitalisation de l'éducation au XXI^e siècle confirme la volonté du gouvernement d'imposer l'enseignement obligatoire dans toute la Chine avant l'an 2000 (Chine, Ministère de l'éducation, 1999).

Les stratégies du gouvernement central destinées à stimuler le développement de l'enseignement dans les régions occupées par des minorités se sont intensifiées, elles aussi, durant la période des réformes. Le gouvernement a, par son aide financière, notamment contribué au budget de l'éducation dans ces régions, développé la publication des manuels scolaires officiels dans les langues minoritaires et sélectionné des élèves pour les préparer aux études supérieures (voir Postiglione, 1992 ; Mackerras, 1994). La loi sur l'enseignement de 1995 déclare que l'État s'engage à offrir des possibilités d'éducation égales à tous les citoyens, quelles que soient leur nationalité, leur race, leur sexe, leur profession, leur fortune ou leurs croyances religieuses (Bureau international d'éducation, 1998). Le Plan d'action pour la revitalisation de l'éducation au XXI^e siècle (1999) se réfère expressément à l'amélioration de l'enseignement dans les régions de l'intérieur habitées par des minorités, et la considère comme un objectif prioritaire (Chine, Ministère de l'éducation, 1999).

En somme, la volte-face, qui a fait passer la Chine d'un système d'enseignement explicitement égalitaire à un système subordonné aux besoins de l'économie, a renouvelé l'intérêt porté à la qualité de l'enseignement ; mais elle a contribué, avec divers changements sociaux et économiques, à susciter une inquiétude particulière au sujet de l'accès à l'enseignement des enfants défavorisés par leur situation socio-économique, leur situation géographique, leur sexe ou leur origine ethnique. Cette inquiétude a poussé le Gouvernement chinois à mettre en œuvre des politiques destinées à promouvoir l'éducation des pauvres, des filles et des enfants issus des minorités ethniques. Nous verrons dans la section suivante jusqu'à quel point ces mesures compensatoires ont introduit dans leur sillage plus d'équité dans l'enseignement.

L'équité en éducation durant la période des réformes

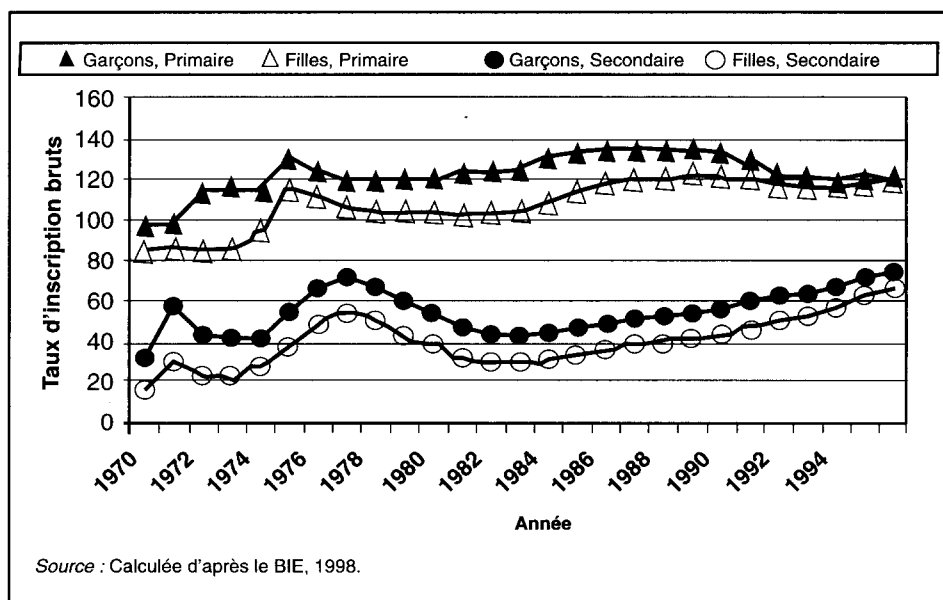
Ce chapitre offre un aperçu des publications et des indicateurs récents qui se rapportent à l'accès à l'éducation de base. Nous indiquerons d'abord les tendances nationales au niveau de l'enseignement de base. Nous présenterons ensuite des indicateurs relatifs aux disparités socio-économiques, ainsi qu'aux disparités entre régions, entre zones urbaines et rurales, entre groupes ethniques et entre les sexes. Dans

chaque sous-chapitre, nous commencerons par examiner les problèmes d'équité tels qu'ils se posaient au début de la période des réformes, puis nous analyserons les informations disponibles sur l'évolution de ces problèmes pendant les années 90.

LES TENDANCES NATIONALES

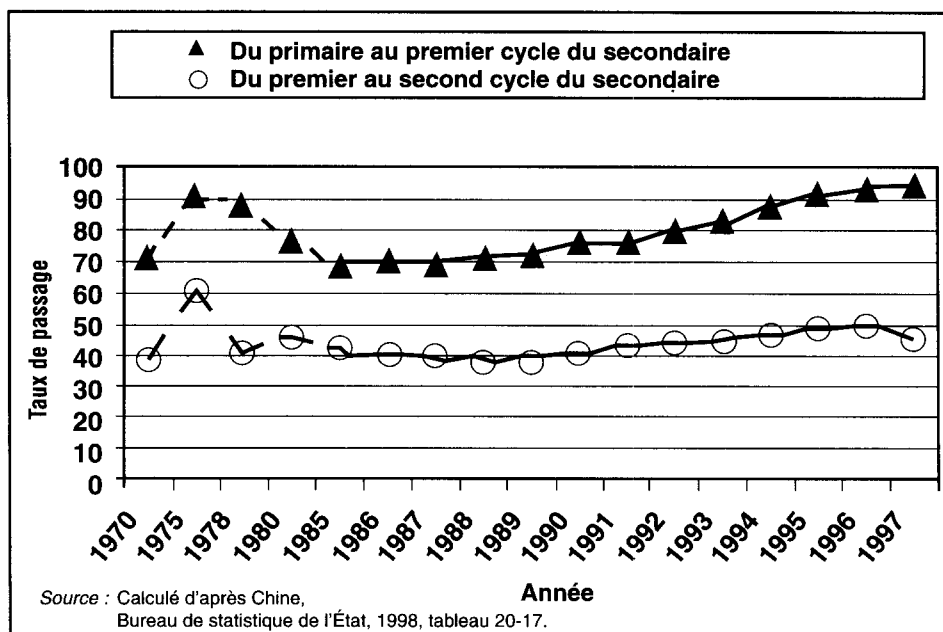
L'augmentation du nombre total d'inscriptions dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire est l'un des signes du progrès accompli sur la voie de l'équité. Les figures 1 et 2 indiquent les tendances nationales en matière de scolarisation aux niveaux primaire et secondaire. La figure 1 indique les taux bruts d'inscription à ces deux niveaux de 1970 à 1997. Si nous regardons d'abord les courbes qui représentent l'évolution des taux d'inscription au niveau de l'enseignement primaire, nous voyons que le taux d'inscription des garçons est arrivé à 100 % en 1970, et que celui des filles n'a atteint ce chiffre qu'au milieu des années 70. Au niveau de l'enseignement secondaire, les taux d'inscription sont beaucoup plus faibles et plus variables. Ils ont augmenté très rapidement entre le début et la fin des années 70, puis ont baissé au début des années 80, c'est-à-dire au commencement de la période de réforme du marché, qui a vu des fermetures d'écoles. Ils sont de nouveau en hausse depuis le milieu des années 80.

FIGURE 1. Taux d'inscription bruts pour les garçons et pour les filles selon l'année et le niveau d'enseignement



Les taux d'inscription bruts sont « gonflés » dans la mesure où ils tiennent compte d'élèves qui ont dépassé l'âge normal. La figure 2 présente un autre ensemble d'informations relatives au développement de l'enseignement primaire et secondaire.

FIGURE 2. Taux de passage selon l'année et le niveau d'enseignement



Les courbes de cette figure représentent l'évolution des taux de passage : elles indiquent, pour chacune des années considérées, le pourcentage des diplômés de l'enseignement primaire qui sont ensuite entrés dans une école secondaire du premier cycle, et le pourcentage des diplômés du premier cycle de l'enseignement secondaire qui sont ensuite entrés dans une école secondaire du second cycle. On note au début des années 80 une diminution spectaculaire des deux taux de passage. Le taux de passage du primaire au secondaire remonte ensuite progressivement pour dépasser 90 % au milieu des années 90. Le taux de passage du premier au second cycle du secondaire est resté stable après une baisse initiale à la fin des années 70 ; il n'a donc pas diminué (comme il aurait pu le faire par compensation) lorsque le taux de passage du primaire au secondaire a augmenté. Le remarquable développement de l'enseignement scolaire à la fin des années 80 et au début des années 90 contraste avec la tendance à la contraction des effectifs qui caractérise les premières années de la période des réformes. Le développement de l'enseignement secondaire, en particulier, montre que la Chine a beaucoup progressé dans l'application du plan de neuf ans relatif à l'enseignement obligatoire.

PAUVRETÉ ET SCOLARISATION

Si l'enseignement s'est développé à l'échelle nationale, des disparités liées à la pauvreté — soit directement, soit par l'intermédiaire du lieu de résidence, de l'origine ethnique ou du sexe — ont persisté au moins jusqu'au début des années 90. Le tableau 1 présente un échantillon des taux d'inscription des filles et des garçons âgés

de 7 à 14 ans suivant le niveau d'instruction de leur père, de leur lieu de résidence et de leur origine ethnique, échantillon calculé lors d'une enquête sur les enfants, nationalement représentative, entreprise en 1992. Le niveau d'instruction du père nous renseigne directement sur la situation socio-économique à long terme du ménage. Il y a une corrélation positive évidente entre le niveau d'instruction des pères et le taux d'inscription des enfants ; le taux d'inscription des filles dont les pères sont peu instruits est particulièrement faible. Si nous prenons le cas des enfants dont les pères sont analphabètes ou semi-alphabétisés (ces enfants appartiennent en principe aux familles les plus pauvres), nous voyons que seulement 84 % des garçons et 71 % des filles étaient scolarisés, alors que les enfants des deux sexes des parents les plus instruits allaient tous à l'école. Les effets de la pauvreté apparaissent plus directement dans le tableau 2, dressé à partir de la même enquête de 1992, où figurent le nombre des enfants qui ne vont pas à l'école et le pourcentage de ces enfants qui déclarent avoir abandonné leurs études pour des raisons économiques, c'est-à-dire par manque d'argent ou pour travailler dans l'exploitation agricole familiale. Dans cet échantillon, 33 % des garçons et 46 % des filles qui ont abandonné leurs études l'ont fait pour des raisons économiques.

LES DISPARITÉS RÉGIONALES

Quelle que soit la situation socio-économique de leur famille, il reste plus difficile pour les enfants des zones rurales et des régions périphériques d'accéder à l'enseignement, en particulier à l'enseignement secondaire. Tous les indicateurs disponibles montrent que l'écart entre zones urbaines et zones rurales s'est élargi au début de la période des réformes (Hannum, 1999). On voit à la lecture du tableau 1 que les enfants, et surtout les filles des régions pauvres de l'Ouest, sont défavorisés. Dans le Nord-Ouest, par exemple, seulement 89 % des garçons et 81 % des filles allaient à l'école, alors que dans les régions plus riches du Nord et du Nord-Est les pourcentages correspondants étaient de 97 et 96 %. La comparaison des habitats fait apparaître des disparités du même ordre : tous les enfants des zones urbaines vont en principe à l'école, mais dans les zones rurales les taux d'inscription sont beaucoup moins élevés ; dans les zones rurales de montagnes, ils atteignent à peine 90 % pour les garçons et 80 % pour les filles. Par ailleurs, dans toutes les régions (sauf celles du Nord et du Nord-Est), les enfants qui abandonnent leurs études sont proportionnellement beaucoup plus nombreux dans les zones rurales que dans les zones urbaines à invoquer des raisons économiques (voir le tableau 2).

LES DISPARITÉS ENTRE GROUPES ETHNIQUES

L'analyse des résultats des recensements de 1982 et de 1990 montre que le début de la période des réformes se caractérise par l'entrée d'un plus grand nombre d'enfants dans les écoles primaires, mais aussi par une sélection plus sévère des élèves au moment de l'entrée dans les écoles secondaires du premier cycle. Les groupes ethniques qui ont la chance de vivre dans les régions les plus riches ont été les moins

TABLEAU 1. Échantillon des taux d'inscription suivant certaines caractéristiques, enfants âgés de 7 à 14 ans (1992)

	Garçons		Filles	
	(N)	Taux d'inscription (%)	(N)	Taux d'inscription (%)
Total	156 643	94,10	142 415	89,30
<i>Niveau d'instruction du père</i>				
Études supérieures générales	1 465	99,45	1 382	99,20
Études supérieures spécialisées	3 649	99,34	3 352	99,40
Études secondaires spécialisées	3 729	98,85	3 419	98,33
Études secondaires générales du second cycle	18 790	96,88	17 075	95,48
Études secondaires du premier cycle	50 633	96,39	45 123	93,61
Études primaires	52 667	92,94	47 838	87,05
Analphabètes ou semi-alphabétisés	15 970	84,43	14 754	70,69
<i>Région de résidence</i>				
Nord	24 968	96,85	22 803	95,80
Nord-Est	19 465	96,67	18 060	95,87
Est	38 542	95,48	34 626	89,79
Centre-Sud	30 054	94,23	26 403	90,13
Sud-Ouest	15 506	91,55	14 373	84,14
Nord-Ouest	28 108	89,19	26 150	80,57
<i>Habitat</i>				
Zone urbaine	35 419	98,89	32 556	99,01
Zone rurale	121 224	92,68	109 859	86,45
<i>Plaines</i>	45 406	94,21	40 822	90,84
<i>Collines</i>	31 849	93,84	28 557	89,48
<i>Montagnes</i>	43 969	90,27	40 480	79,90
<i>Origine ethnique</i>				
Ethnie chinoise	134 771	95,42	121 776	91,39
Ethnies minoritaires	21 872	85,90	20 639	77,15
Mongols	1 508	92,64	1 487	91,12
Hui	4 293	78,76	4 139	56,61
Tibétains	869	74,11	893	52,30
Ouïgours	4 150	80,70	3 816	81,81
Miao	955	84,61	821	70,77
Yi	765	86,93	716	72,63
Zhuang	2 556	90,53	2 356	84,04
Bouyeï	307	92,18	290	80,00
Coréens	661	99,24	571	99,12
Mandchous	2 172	96,73	2 066	95,50
Dong	211	97,63	141	87,23
Yao	215	80,00	179	70,39
Bai	320	94,06	315	89,52
Tuja	606	92,57	614	84,69
Hani	135	82,22	130	70,77
Kazakhs	258	94,19	216	86,57
Dai	172	81,40	191	84,29
Autres	1 719	84,76	1 698	76,09

Source : Chine, Bureau de statistique de l'État, 1992.

TABLEAU 2. Échantillon de pourcentage des enfants qui ont abandonné leurs études pour des raisons économiques par rapport à l'ensemble des enfants âgés de 7 à 14 ans qui ne vont pas à l'école (1992)

	Garçons		Filles	
	(N)	Taux d'abandon pour raisons économiques (%)	(N)	Taux d'abandon pour raisons économiques (%)
Total	8 792	33,00	14 280	46,30
<i>Niveau d'instruction du père</i>				
Études supérieures générales	20	10,00	16	18,75
Études supérieures spécialisées	38	10,53	32	12,50
Études secondaires spécialisées	54	9,26	63	33,33
Études secondaires générales du second cycle	521	19,00	676	32,69
Études secondaires du premier cycle	1 638	22,59	2 628	35,08
Études primaires	3 571	30,24	5 857	45,01
Analphabètes ou semi-alphabétisés	2 353	46,28	4 112	56,96
<i>Région de résidence</i>				
Nord	708	15,68	861	22,76
Nord-Est	646	12,38	788	20,30
Est	1 692	26,89	3 271	44,33
Centre-Sud	1 702	30,85	2 504	44,53
Sud-Ouest	1 420	32,39	2 310	48,05
Nord-Ouest	2 624	48,44	4 546	56,91
<i>Habitat</i>				
Zone urbaine	558	11,11	438	17,58
Zone rurale	8 234	34,49	13 842	47,25
<i>Plaines</i>	2 209	27,89	3 237	40,47
<i>Collines</i>	1 891	27,45	2 932	37,24
<i>Montagnes</i>	4 134	41,24	7 673	53,94
<i>Origine ethnique</i>				
Ethnie chinoise	6 076	27,80	10 002	43,51
Ethnies minoritaires	2 716	44,66	4 278	52,97

Note : Un test t sur la différence entre les sexes en pourcentage des enfants qui ont abandonné leurs études pour des raisons économiques et des tests *chi-squared* d'indépendance concernant l'inscription et le niveau d'instruction du père, la région de résidence, l'habitat en zone urbaine/rurale, la condition minoritaire calculés séparément pour chaque sexe ont tous été statistiquement significatifs au niveau ,01.

Source : Calculé d'après Chine, Bureau de statistique de l'État, 1992.

duement touchés par la diminution du nombre des passages de l'enseignement primaire au premier cycle de l'enseignement secondaire ; et ceux qui vivent dans les régions les plus pauvres ont été les plus touchés (Hannum, à paraître). Le tableau 3 indique l'évolution du nombre total des inscriptions pendant les années 80 et 90 dans l'ethnie chinoise, d'une part, et dans l'ensemble des ethnies minoritaires, d'autre part. Les chiffres de ce tableau montrent que la proportion des élèves issus des minorités nationales au sein des effectifs de l'enseignement primaire a augmenté, passant de 5 % en 1978 à environ 9 % en 1997. Au niveau de l'enseignement secondaire, les chiffres correspondants sont 3,8 et 6,6 % ; et au niveau de l'enseignement supérieur, 4,2 et 6,8 %. Les minorités nationales représentaient environ 6 % de la population totale de la Chine lors du recensement de 1982, et environ 8 % lors du recensement de 1990. Sur la base de ces données démographiques, la proportion des membres des minorités nationales semble être à peu près la même dans les écoles primaires et dans la population totale du pays ; les minorités paraissent un peu moins bien représentées au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur. Cependant la composition par âge des groupes ethniques varie d'un groupe à l'autre, et ces différences compliquent l'interprétation des données globales en matière de scolarisation.

Les taux d'inscription des enfants de 7 à 14 ans nous donnent, sur la scolarisation des diverses ethnies, des indications moins susceptibles d'être faussées par la différence des compositions par âge. Les chiffres de 1992 montrent que l'accès à

TABLEAU 3. Scolarisation des minorités nationales et de la population totale aux différents niveaux d'enseignement et pour différentes années

Année	1978	1985	1990	1996	1997
<i>Nombre des élèves appartenant aux minorités nationales (1 = 10 000 élèves)</i>					
Établissements d'enseignement					
supérieur	3,6	9,4	13,7	19,7	21,7
Écoles secondaires	252,6	236,1	312,8	424,8	459,7
Écoles primaires	768,6	954,8	1 069,5	1 251,1	1 248,3
<i>Nombre total d'élèves (1 = 10 000)</i>					
Établissements d'enseignement					
supérieur	85,6	170,3	206,3	302,1	317,4
Écoles secondaires	6 637,2	5 092,6	5 105,4	6 635,7	6 995,2
Écoles primaires	14 624,0	13 370,2	12 241,4	13 615,0	13 995,4
<i>Pourcentage des élèves appartenant aux minorités nationales par rapport à l'ensemble des élèves inscrits</i>					
Établissements d'enseignement					
supérieur	4,21	5,52	6,64	6,52	6,84
Écoles secondaires	3,81	4,64	6,13	6,40	6,57
Écoles primaires	5,26	7,14	8,74	9,19	8,92

Source : Calculé d'après Chine, Bureau de statistique de l'État, 1998, tableaux 02-14 et 20-05.

l'enseignement continue de varier suivant l'origine ethnique des enfants (voir le tableau 1). Dans l'échantillon concernant l'ethnie chinoise, 95 % des garçons et 91 % des filles âgés de 7 à 14 ans allaient à l'école en 1992 ; dans l'ensemble des autres groupes ethniques, les chiffres correspondants étaient 86 % pour les garçons et 77 % pour les filles. Les taux d'inscription variaient de 99 % (enfants coréens) à 57 % (filles hui), et même à 52 % (Tibétaines). Le fait que les taux d'inscription varient suivant les groupes ethniques et soient globalement plus faibles dans les ethnies minoritaires que dans l'ethnie majoritaire peut être rattaché à la pauvreté de certaines régions et de certains ménages. Ainsi, lors de l'enquête de 1992, 54 % des enfants issus des minorités nationales vivaient dans des régions de montagnes, ce qui était le cas de 24 % seulement des enfants de l'ethnie chinoise (Chine, Bureau de statistique de l'État, 1992). De même, 44 % des enfants issus des minorités nationales vivaient dans le Nord-Ouest, contre 14 % seulement des enfants de l'ethnie chinoise ; les chiffres correspondants pour le Sud-Ouest étaient de 18 et 9 %. Enfin, pour prendre un indicateur de la pauvreté des ménages, 22 % des enfants appartenant à des minorités nationales et 8 % seulement des enfants de l'ethnie chinoise avaient un père analphabète ou semi-alphabétisé. Dans le tableau 2, les effets plus sensibles de la pauvreté se mesurent au pourcentage plus élevé des enfants qui ont abandonné leurs études pour des raisons économiques. Ainsi, dans l'ethnie chinoise, le pourcentage des garçons non scolarisés qui ont déclaré avoir abandonné leurs études pour des raisons économiques est de 28 % ; il atteint 45 % dans les ethnies minoritaires.

En somme, les statistiques nationales montrent que, pendant les vingt années qui se sont écoulées depuis le commencement des réformes économiques, la proportion des élèves issus des minorités ethniques a augmenté dans les établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur. Mais si les chiffres les plus récents mettent en évidence, surtout au niveau de l'enseignement primaire, une forte scolarisation des minorités nationales prises dans leur ensemble, les données disponibles pour le début des années 90 font apparaître des différences considérables entre les divers groupes ethniques. La différence des taux d'inscription traduit clairement l'influence de la pauvreté, au niveau des régions comme à celui des ménages.

L'INÉGALITÉ DES SEXES

Parallèlement aux disparités examinées dans la section précédente, il est apparu que l'instauration progressive d'une plus grande égalité entre les sexes au niveau de l'enseignement primaire s'est ralentie au début des années 80, et que la réforme de l'économie et de l'enseignement dans les zones rurales avait des effets disproportionnés sur l'accès des filles à l'éducation (Hannum et Xie, 1994 ; Summerfield, 1994). L'analyse des résultats des recensements de 1982 et 1990 montre que le nombre des filles inscrites dans les écoles primaires des zones rurales a augmenté régulièrement après 1949, et qu'il est resté élevé pendant les années 80. Mais les cohortes de filles qui ont atteint l'âge d'aller à l'école secondaire durant la période des réformes ont vu diminuer leur taux de passage des écoles primaires aux écoles secondaires du pre-

mier cycle, en particulier dans les zones rurales (Hannum, à paraître). De même, les taux bruts d'inscription dans les écoles secondaires indiqués dans la figure 1 font apparaître une baisse du nombre des inscriptions et un écart considérable entre les sexes pendant les années 80.

Les statistiques nationales pour la fin des années 80 et le début des années 90 attestent cependant une augmentation du taux d'inscription des filles dans les écoles secondaires et une diminution de l'écart entre les sexes (voir la figure 1). Le tableau 4 indique la composition par sexe de la population scolaire et universitaire aux différents niveaux d'enseignement. Au niveau du primaire, les filles représentaient environ 45 % de la population scolaire en 1980 et environ 48 % de cette population en 1997. Dans les établissements d'enseignement secondaire courants (premier et second cycles confondus), la proportion des filles est passée, durant la même période, de 40 à 46 % environ. Une évolution considérable s'est produite dans les établissements d'enseignement professionnel ou spécialisé du second degré, où la proportion des

TABLEAU 4. Nombre de filles inscrites et nombre total d'inscriptions aux différents niveaux d'enseignement et pour différentes années

Année	1980	1985	1990	1995	1996	1997
<i>Nombre de filles inscrites (1 = 10 000 individus)</i>						
Établissements d'enseignement supérieur	26,8	51,1	69,5	102,9	110,1	118,5
Écoles secondaires spécialisées	39,2	60,7	102,0	187,1	217,0	176,8
Établissements d'enseignement général du second degré	2 180,1	1 893,1	1 920,1	2 407,5	2 599,7	2 735,6
Établissements d'enseignement professionnel du second degré	14,8	95,4	133,7	218,2	229,4	248,4
Écoles primaires	6 517,4	5 986,2	5 655,5	6 241,1	6 467,0	6 666,0
<i>Nombre de filles inscrites (1 = 10 000 individus)</i>						
Établissements d'enseignement supérieur	114,4	170,3	206,3	290,6	302,1	317,4
Écoles secondaires spécialisées	124,3	157,1	224,4	372,2	422,8	465,4
Établissements d'enseignement général du second degré	5 508,1	4 706,0	4 586,0	5 371,0	5 739,7	6 017,9
Établissements d'enseignement professionnel du second degré	45,4	229,5	295,0	448,3	473,3	511,9
Écoles primaires	14 627,0	13 370,2	12 241,4	13 195,0	13 615,0	13 995,4
<i>Pourcentage des filles inscrites par rapport au nombre total des inscriptions</i>						
Établissements d'enseignement supérieur	23,40	30,00	33,70	35,40	36,40	37,30
Écoles secondaires spécialisées	31,50	38,60	45,40	50,30	51,30	38,00
Établissements d'enseignement général du second degré	39,60	40,20	41,90	44,80	45,30	45,50
Établissements d'enseignement professionnel du second degré	32,60	41,60	45,30	48,70	48,50	48,50
Écoles primaires	44,60	44,80	46,20	47,30	47,50	47,60

Source : Calculé d'après Chine, Bureau de statistique de l'État, 1998, tableaux 20-25 et 20-20.

filles, qui était d'environ un tiers en 1980, se situait entre 40 et 50 % au milieu des années 90. Au niveau de l'enseignement supérieur, le pourcentage des étudiantes, inférieur à 25 % en 1980, a atteint 37 % en 1997. Ces chiffres confirment ceux de la figure 1, suivant lesquels l'accès des filles à l'enseignement s'est amélioré après une brève période de recul située au début des années 80.

En somme, à l'échelle nationale, tout porte à croire que les problèmes relatifs à la scolarisation des filles apparus au début des années 80 ont été depuis partiellement résolus. Toutefois, les taux d'inscription des filles pauvres des zones rurales sont restés relativement faibles au moins jusqu'au début des années 90. L'analyse à plusieurs variables des résultats d'enquêtes effectuées à l'échelle nationale à la fin des années 80 et au début des années 90 montre que dans les zones rurales le revenu des ménages est en corrélation beaucoup plus étroite avec la scolarisation des filles qu'avec celle des garçons (Hannum, à paraître). Ce qui est confirmé par les taux d'inscription indiqués dans le tableau 1. Les filles dont le père possède un niveau d'instruction élevé ou qui vivent dans les régions industrielles du Nord ou du Nord-Est, ou encore dans les zones urbaines de n'importe quelle autre région, vont presque toutes à l'école quand elles ont entre 7 et 14 ans. En revanche, environ 30 % des filles dont le père était analphabète ou semi-alphabétisé, 20 % de celles qui vivaient dans le Nord-Ouest, 15 % de celles qui vivaient dans le Sud-Ouest et 15 % de celles qui vivaient dans les zones rurales n'allaient pas à l'école. Les taux d'inscription des filles étaient particulièrement faibles chez les Hui et les Tibétains, groupes ethniques où les taux d'inscription des garçons étaient également très bas. D'une manière générale, l'écart entre les sexes coïncide avec les conditions associées à la pauvreté : familles peu instruites et familles vivant dans les régions rurales périphériques. Les raisons alléguées par les parents pour ne pas envoyer leurs enfants à l'école, raisons indiquées dans le tableau 2, viennent confirmer cette conclusion : parmi les enfants qui n'allaient plus à l'école, les filles étaient beaucoup plus nombreuses que les garçons à mentionner des raisons économiques.

Résumé

L'aggravation des inégalités dans le cadre de politiques qui ont réussi par ailleurs à promouvoir le développement économique a suscité l'inquiétude en Chine. Les politiques économiques de la période des réformes ont diversifié les situations socio-économiques que les enfants peuvent connaître au sein de leur famille ou de leur communauté. Les politiques de l'éducation ont renforcé les relations qui existent entre les ressources économiques des parents, le lieu de résidence de la famille et la qualité de l'éducation reçue par les enfants⁵. Des études empiriques qui portaient sur les premières années de la période des réformes mettent en évidence, en matière de scolarisation, un accroissement des disparités liées à la pauvreté, à l'habitat (zone urbaine ou zone rurale), au sexe ou à l'origine ethnique des enfants. Des statistiques nationales plus récentes témoignent cependant d'un renversement de tendance en ce qui concerne certaines de ces variables : les taux d'inscription et les taux de passage de l'école primaire à l'école secondaire ont augmenté à la fin des années 80

et au début des années 90. Il semble que l'écart entre les sexes diminue, et que la proportion des membres des minorités nationales soit à peu près la même dans la population scolaire et universitaire et dans la population totale du pays.

Malgré ces avancées, au début des années 90, les taux d'inscription variaient encore dans une bonne mesure en fonction de la situation socio-économique, de l'habitat (zone urbaine ou rurale), de la région de résidence et de l'origine ethnique des enfants. Dans les zones rurales et surtout dans les zones rurales pauvres, les filles n'allaient pas à l'école en aussi grand nombre que les garçons. Bien que la scolarisation ait beaucoup progressé à la fin des années 80 et au début des années 90, la pauvreté d'une partie des régions et des ménages continue donc de limiter l'accès des enfants à l'enseignement, même quand celui-ci est obligatoire. Les difficultés économiques que rencontrent les parents pauvres dans les régions pauvres se traduisent dans le faible niveau d'instruction accessible à leurs enfants, notamment à leurs filles, qui seront moins en mesure que les autres Chinois de profiter des possibilités offertes par le développement économique. En Chine comme dans les autres pays industriels, l'éducation est le « moteur de la mobilité sociale » : il faut être instruit pour réussir (Deng et Treiman, 1997, p. 1). Que le niveau d'instruction et la réussite professionnelle soient liés parce que l'éducation développe les compétences des individus ou parce que les diplômes fournissent des critères de sélection commodes aux employeurs, l'inégalité d'accès à l'enseignement, qui peut exister entre les classes sociales, les groupes ethniques ou les sexes, conduit presque toujours à la même inégalité en matière d'emploi et de revenu. Pour que l'éducation soit un moyen d'égalisation, une condition *sine qua non* est qu'il y ait accès égal à l'enseignement par-delà les lignes historiques de stratification. De récents documents directifs déclarent explicitement que l'État s'engage à procurer des possibilités égales d'éducation à tous les enfants, quels que soient leur situation socio-économique, leur sexe ou leur origine ethnique. Les statistiques présentées dans cet article montrent qu'il est encore nécessaire d'appliquer des stratégies qui développent l'accès à l'enseignement et en réduisent le coût dans l'intérêt des enfants défavorisés par la pauvreté de leur région ou de leur famille : enfants pauvres (et surtout filles pauvres) des zones rurales, enfants issus de minorités nationales défavorisées sur le plan socio-économique.

Notes

1. Dans ces estimations, la Banque mondiale appelle « pauvres » les populations qui vivent au-dessous d'un seuil de pauvreté international correspondant à un revenu d'un dollar des États-Unis d'Amérique par personne et par jour au taux de 1985. Elle appelle *head-count index* (indice d'étendue de la pauvreté) le pourcentage d'une population qui vit au-dessous du seuil de pauvreté. Le *poverty gap ratio*, qui tient compte à la fois de l'étendue de la pauvreté et de son degré, est égal à l'indice d'étendue de la pauvreté multiplié par la différence entre le seuil de pauvreté et le revenu moyen des pauvres, cette différence étant exprimée par une fraction du revenu correspondant au seuil de pauvreté (OCDE, 1998).

2. Les premiers contrats de ce type ont été conclus à titre expérimental en 1978. En 1983, presque tous les paysans chinois avaient adopté le système de la responsabilité (Powell, 1992).
3. Pour un aperçu de l'administration et de la gestion du système d'enseignement, voir Bureau international d'éducation, 1998.
4. Sur les initiatives récentes de la Banque mondiale en Chine, voir *China — fourth basic education project* [Chine : quatrième projet d'éducation de base], Washington, D. C., Banque mondiale, 1997 (Staff Appraisal Report n° 16367) et *China — basic education in poor and minority areas project* [Chine : projet d'éducation de base dans les régions pauvres et habitées par des minorités], Washington, D. C., Banque mondiale, 1994 (Staff Appraisal Report n° 13026).
5. Si la présente analyse a bien souligné les disparités d'accès à l'enseignement, elle a seulement fait allusion aux disparités venant de la qualité de l'éducation qui sont associées à la pauvreté. Au fur et à mesure que progressera la garantie d'un accès égal à l'éducation, le débat devra s'orienter vers la relation entre la pauvreté et la qualité de la scolarité ouverte aux enfants. En Chine, les données disponibles suggèrent que la qualité de l'école et la qualification des enseignants connaissent de grandes variations selon qu'il s'agit de la campagne ou de la ville et selon le niveau régional de développement (Lewin et Wang, 1994 ; Lin, 1993 ; Lo, 1984 ; Banque mondiale, 1992). Les priorités politiques en vigueur durant la période des réformes ont exacerbé les disparités dont souffrait la qualité de l'éducation en choisissant délibérément d'investir dans les écoles déjà mieux loties et dans les zones urbaines (Cheng, 1996, p. 24-29).

Références

- Aguignier, P. 1988. « Regional disparities in 1978 ». Dans : Feuchtwang, S. ; Hussein A. ; Pairault, T. (dir. publ.). *Transforming China's economy in the eighties, volume 2 : Management, industry and the urban economy* [Les transformations de l'économie chinoise dans les années 80, vol. 2 : La gestion, l'industrie et l'économie urbaine], p. 94-106, Boulder, Colorado, Westview Press.
- Banque mondiale. 1992. *China : strategies for reducing poverty in the 1990s* [Chine : stratégies pour réduire la pauvreté dans les années 90]. Washington, D. C., Banque mondiale.
- . 1997. *Social crises in East Asia* [Crises sociales en Asie de l'Est]. Washington, D. C., Banque mondiale. (Version électronique : <http://www.worldbank.org/poverty/eacrisis/indicat/index.htm>)
- Bureau international d'éducation. 1998. *Données mondiales sur l'éducation*. Genève, UNESCO-BIE. (CD-ROM ; voir aussi : http://www.ibe.unesco.org/Inf_Doc/Nat_reps/natdb96.htm)
- Carter, C. A. 1997. *The urban-rural income gap in China : implications for global food markets* [L'écart entre les revenus des citadins et ceux des ruraux en Chine : conséquences pour les marchés mondiaux des produits alimentaires]. *American journal of agricultural economics* (Ames, Iowa), vol. 79, p. 1410-1418.
- Chen, J. 1997. « Ramming solid foundations for Project Hope » [Poser des bases solides pour le projet Espoir]. *Chinese education and society* (Armonk, New York), vol. 30, p. 91-93.
- Cheng, K. M. 1996. *The quality of primary education : a case study of Zhejiang Province, China* [La qualité de l'enseignement primaire : étude de cas sur la province du Zhejiang (Chine)]. Paris, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.

- Chine. 1988. « Communiqué of the Central of the Chinese Communist Party and the State Council on the core issue of strengthening and reforming rural education (May 6, 1983) » [Communiqué du Comité central du Parti communiste chinois et du Conseil d'État sur la question essentielle du renforcement et de la réforme de l'enseignement en région rurale (6 mai 1983)]. Dans : People's Education Press (dir. publ.). *A compilation of select important documents of educational reform* [Choix de documents importants relatifs à la réforme de l'enseignement], p. 471-476. Pékin, People's Education Press.
- Chine. Bureau de statistique de l'État. 1992. *1992 Sample survey on the situation of children* [Enquête de 1992 par sondage sur la situation des enfants]. (Fichier informatique.)
- . (dir. publ.). 1998. *China statistics yearbook* [Annuaire statistique de la Chine]. Pékin, Service national de publication des statistiques. (CD-ROM.)
- Chine. Bureau du Conseil d'État chargé du recensement de la population et Bureau de statistique de l'État. Département de la statistique démographique (dir. publ.). 1993. *China 1990 population census data* [Résultats du recensement de la population chinoise de 1990]. Pékin, Service national de publication des statistiques.
- Chine. Ministère de l'éducation. 1986. *People's Republic of China law on compulsory education* [Loi de la République populaire de Chine sur l'enseignement obligatoire]. Pékin, Ministère de l'éducation. (Version électronique : <http://www.moe.edu.cn/>)
- . 1993. *People's Republic of China teacher's law* [Loi de la République populaire de Chine sur les enseignants]. Pékin, Ministère de l'éducation. (Version électronique : <http://www.moe.edu.cn/>)
- . 1996. *People's Republic of China law on vocational education* [Loi de la République populaire de Chine sur l'enseignement professionnel]. Pékin, Ministère de l'éducation. (Version électronique : <http://www.moe.edu.cn/>)
- . 1999. *Action plan for revitalizing education for the 21st century* [Plan d'action pour la revitalisation de l'enseignement au XXI^e siècle]. Pékin, Ministère de l'éducation. (Version électronique : <http://www.moe.edu.cn/>)
- Davis, D. 1989. « Chinese social welfare : policies and outcomes » [L'aide sociale en Chine : politiques et résultats]. *China quarterly* (Oxford, Royaume-Uni), n° 119, p. 577-597.
- Deng, Z. ; Treiman, D. J. 1997. « The impact of the Cultural Revolution on trends in educational attainment in the People's Republic of China » [L'influence de la Révolution culturelle sur le niveau des études en République populaire de Chine]. *The American journal of sociology* (Chicago, Illinois), n° 103, p. 391-428.
- Guo, J. (dir. publ.). 1995. *Complete manual of education law in the People's Republic of China* [Guide détaillé du droit de l'enseignement en République populaire de Chine]. Pékin, Beijing Broadcasting Institute Publishing House.
- Hannum, E. 1998. *Educational inequality : hidden consequences of the Reform Era in rural China* [L'inégalité devant l'éducation : conséquences invisibles de la période des réformes dans la Chine rurale]. (Thèse de doctorat, Université du Michigan.)
- . 1999. « Political change and the urban/rural gap in education in China, 1949-1990 » [Changements politiques et écart entre zones urbaines et zones rurales dans le domaine de l'éducation en Chine (1949-1990)]. *Comparative education review* (Chicago, Illinois), vol. 43, n° 2, p. 193-211.
- . À paraître. *Opportunity lost : rural children and schooling in Reform-Era China* [Une occasion manquée : enfants ruraux et scolarisation en Chine à l'heure de la réforme]. Stanford, Californie, Stanford University Press.

- Hannum, E. ; Xie, Y. 1994. « Trends in educational gender inequality in China : 1949-1985 » [Tendances de l'inégalité des sexes dans le domaine de l'éducation en Chine entre 1949 et 1985]. *Research in social stratification and mobility* (Greenwich, Connecticut), vol. 13, p. 73-98. *
- Khan, A. R. ; Riskin, C. 1998. « Income and inequality in China : composition, distribution and growth of household income, 1988 to 1995 » [Revenu et inégalité en Chine : composition, répartition et croissance du revenu des ménages de 1988 à 1995]. *China quarterly* (Oxford, Royaume-Uni), n° 154, p. 221-253.
- Lewin, K. et al. 1994. *Educational innovation in China : tracing the impact of the 1985 reforms* [L'innovation dans la domaine de l'éducation en Chine : estimation de l'impact des réformes de 1985]. Harlow, Royaume-Uni, Longman.
- Lewin, K. ; Wang, Y. 1994. *Implementing basic education in China : progress and prospects in rich, poor and national minority areas* [Réaliser l'éducation de base en Chine : progrès et perspectives dans les régions riches, dans les régions pauvres et dans celles habitées par les minorités nationales]. Paris, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. (Rapport de recherche de l'IIPE, n° 101.)
- Li, P. 1992. « An explanation of the compulsory education law of the People's Republic of China (April 2, 1986, Précis) » [Explication de la loi de la République populaire de Chine sur l'enseignement obligatoire (2 avril 1986, Précis)]. Dans : Chen, Z. ; Wu, J. (dir. publ.). *Important essays on education since the Third Plenary Session of the eleventh Central Committee of the Communist Party of China*, [Essais importants sur l'éducation depuis la Troisième Session plénière du onzième Comité central du Parti communiste de Chine], p. 230-237. Pékin, Education Science Press.
- Lin, J. 1993. *Education in post-Mao China* [L'éducation dans la Chine postmaoïste]. Westport, Connecticut, Pareger.
- Linge, G. J. R. ; Forbes, D. K. 1990. « The space economy of China » [L'économie territoriale de la Chine]. Dans : Linge, G. J. R. ; Forbes, D. K. (dir. publ.). *China's spatial economy : recent developments and reforms* [L'économie territoriale de la Chine : évolutions et réformes récentes], p. 10-34. New York, Oxford University Press.
- Lo, B. 1984. « Primary education : a two-track system for dual tasks » [L'enseignement primaire : système à deux voies pour une double tâche]. Dans : Hayhoe, R. (dir. publ.). *Contemporary Chinese education* [L'éducation chinoise contemporaine]. Sydney, Australie, Croom Helm Ltd., p. 47-64.
- Lofstedt, J. 1990. *Human resources in Chinese development : needs and supply of competencies* [Les ressources humaines au service du développement de la Chine : compétences requises et compétences disponibles]. Paris, Institut international de planification de l'éducation. (Rapport de recherche de l'IIPE, n° 80.)
- Mackerras, C. 1994. *China's minorities : integration and modernization in the twentieth century* [Les minorités en Chine : intégration et modernisation au XX^e siècle]. Hong Kong, Oxford University Press.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 1998. *Estimates of income poverty : methodological note* [Les estimations de la pauvreté en termes de revenu : note méthodologique]. Paris, OCDE. (Version électronique : <http://www.oecd.org/dac/Indicators/pdf>)
- Park, A. ; Wang, S. ; Wu, G. 1998. *Regional poverty targeting in China* [Le ciblage de l'aide aux régionaux pauvres en Chine]. Ann Arbor, University of Michigan.

- Piazza, A. ; Liang, E. H. 1998. « Reducing absolute poverty in China : current status and issues » [Réduire la pauvreté absolue en Chine : situation et problèmes actuels]. *Journal of international affairs* (New York, New York), n° 52, p. 253-264.
- Postiglione, G. A. 1992. « China's national minorities and educational change » [Les minorités nationales et l'évolution de l'enseignement en Chine]. *Journal of contemporary Asia* (Manille, Philippines), vol. 22, n° 1, p. 20-44.
- Poston, D. L., Jr. ; Shu, J. 1992. « The demographic and socioeconomic composition of China's ethnic minorities » [La structure démographique et socio-économique des minorités ethniques de Chine]. Dans : Poston, D. L., Jr. ; Yaukey, D. (dir. publ.). *The population of modern China* [La population de la Chine moderne]. New York, Plenum Press.
- Powell, S. G. 1992. *Agricultural reform in China : from communes to commodity economy, 1978-1990* [La réforme de l'agriculture en Chine : des communes à l'économie marchande (1978-1990)]. New York, Manchester University Press.
- Summerfield, G. 1994. « Economic reform and the employment of Chinese women » [La réforme économique et le travail des femmes en Chine]. *Journal of economic issues* (Knoxville, Tennessee), vol. 28, n° 3, p. 715-732.
- Xiao, R. 1997. « Project Hope provides financial assistance to more than a million out of-school children » [Le projet Espoir apporte une aide financière à plus d'un million d'enfants qui ne vont plus à l'école]. *Chinese education and society* (Armonk, New York), vol. 30, p. 63-64.
- Yuan, H. ; Zang, Z. ; Wu, Y. 1993. « The distribution of education among China's minorities » [La répartition de l'instruction entre les minorités de Chine]. Dans : Zhang, T. ; Huang, R. (dir. publ.). *Development among China's minorities* [Le développement des minorités en Chine]. Pékin, Haiyang Publishing House, p. 76-80.
- Zhang, Y. 1998. *The determinants of enrolment in basic education in rural China : evidence from three provinces* [Les facteurs de la scolarisation au niveau élémentaire dans la Chine rurale : le cas de trois provinces]. (Thèse de doctorat présentée à la Graduate School of Education de l'Université Harvard.)

POLITIQUE GÉNÉRALE ET ÉQUITÉ :

UN TIERS DE SIÈCLE

DE RÉFORMES DE L'ÉDUCATION

AUX ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE

Gary Orfield

Dans les débats sur l'éducation, on semble toujours partir de l'hypothèse que les pays qui disposent d'un grand pouvoir politique, militaire ou économique tirent ce pouvoir de leur système scolaire. Au cours des années 50, l'enseignement de la technologie dans l'ancienne Union soviétique a été très admiré après l'expérience « Spoutnik ». On s'est aussi penché avec beaucoup d'intérêt sur les écoles du Japon et sur celles des « tigres asiatiques » au moment où l'on croyait que leurs économies surpasseraient en puissance celle des États-Unis d'Amérique.

Compte tenu de la situation d'unique superpuissance dans laquelle se trouvent actuellement les États-Unis, les idées sous-jacentes de leur politique de l'éducation sont diffusées de par le monde, souvent par des organisations internationales financées en grande partie par eux. Parfois ces idées, notamment celles qui ont trait à des réformes, sont présentées comme la dernière découverte scientifique du pays sur l'ef-

Langue originale : anglais

Gary Orfield (États-Unis d'Amérique)

Professeur d'éducation et de politique sociale à l'Université Harvard, exerçant à la Graduate School of Education (équivalent en France d'un institut pédagogique de troisième cycle) et à la Kennedy School of Government (équivalent de Sciences Po). A publié récemment des ouvrages sur les droits civiques dans les écoles et les universités d'État, et sur la ségrégation croissante qui sévit dans la société américaine. Membre du Groupe *ad hoc* INES de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur les indicateurs de l'inégalité devant l'éducation.

ficacité en éducation et ses idées dominantes de réforme sont présentées comme le point culminant des connaissances en matière d'études scolaires. Or, les décideurs et les citoyens des autres pays doivent savoir que beaucoup de ces questions ne font pas l'objet d'un consensus aux États-Unis et qu'il y a très peu de preuves, voire aucune, que les politiques aujourd'hui populaires soient efficaces.

Les idées qui prédominent actuellement traduisent l'aspect conservateur d'un débat politique et idéologique qui n'est pas nouveau aux États-Unis. Lorsque l'on passe d'un gouvernement conservateur à un gouvernement progressiste, les politiques générales se fixent des objectifs très différents, dont la concrétisation a également des conséquences très différentes. La recherche en éducation montre que les réformes mises en place au cours de périodes antérieures se sont en fait avérées plus efficaces que les plus récentes, s'agissant d'améliorer l'accès à l'étude et de réduire les fossés qui, en termes de réussite académique, fragmentent la société. La plupart des politiques de la période postérieure à 1980 ont eu sur ces objectifs un impact différent et parfois contraire.

Pourquoi l'expérience des États-Unis d'Amérique est-elle importante ?

L'expérience des États-Unis manque peut-être de pertinence pour les décideurs en éducation de divers pays, et il serait d'ailleurs présomptueux de partir du principe que les résultats de la recherche peuvent être aisément transplantés. Cependant, les États-Unis présentent certaines caractéristiques propres à la fois aux démocraties industrielles les plus avancées et aux pays les moins développés. Affligés par la répartition des revenus la plus inégale de toutes les sociétés industrialisées, ils voient un quart des enfants sur leur territoire grandir dans la pauvreté, et nombre de leurs systèmes scolaires urbains sont fréquentés par une majorité d'enfants vivant au milieu d'une crise sociale. Un grand nombre d'écoles accueillent de plus en plus d'enfants issus de milieux marginalisés sur le plan économique et aux prises avec tous les types de difficulté (santé, chômage, crise familiale, détérioration communautaire et incapacité d'améliorer leur situation) qui sont, en principe, caractéristiques du tiers monde.

Les États-Unis ont essayé un grand nombre de méthodes visant à fournir des chances égales d'accès à l'éducation aux enfants pauvres, aux enfants issus de minorités ou pratiquant des langues autres que l'anglais. Le pays a beaucoup appris concernant l'impact et le potentiel pratique de ces diverses approches. Un grand éventail de politiques a permis de lancer des expériences très divergentes, compte tenu de divisions idéologiques très marquées et de la décentralisation excessive dont est affligé le pays. Par ailleurs, les tribunaux jouent un rôle important et inhabituel, et ils ont ordonné beaucoup d'actions correctives à la suite de violations perpétrées à l'encontre des droits de certains groupes d'élèves.

Le volume des données portant sur les tendances et les résultats de l'éducation est considérable¹. Au milieu des années 80, les systèmes de tests et de rapports ont commencé à se multiplier, et on dispose désormais d'un volume de données consi-

dérable concernant les districts scolaires et les écoles individuelles. Le grand nombre de centres de recherche, la publication de la quasi-totalité des données soumises au Congrès, la législation exigeant la divulgation de l'information et la pratique très répandue de la publication de données sur l'Internet fournissent de vastes ressources à l'analyse.

Priorités et tendances politiques de l'éducation

L'école occupe une place de choix dans le rêve américain de la mobilité sociale et économique. Tout le monde est d'accord sur le fait que le gouvernement devrait allouer des ressources importantes à l'éducation, mais on assiste parallèlement à un débat animé sur la question de savoir comment y parvenir, et quels rôles il convient d'assigner aux différents niveaux du gouvernement en la matière².

Les États-Unis peuvent se prévaloir d'un volume très important de recherche pédagogique, mais les politiques de l'éducation y sont motivées beaucoup plus par des hypothèses idéologiques que par l'analyse de leur impact. Les thèmes de recherche bénéficiant d'un financement ou d'une certaine publicité traduisent en général le climat politique du moment. Les dernières décennies ont été le théâtre de batailles sans fin sur le rôle de l'école dans la réforme sociale, notamment pour ce qui est de l'ouverture aux minorités raciales, aux pauvres, aux filles, aux élèves dont l'anglais n'est pas la langue maternelle et aux handicapés.

Depuis le milieu du siècle, la politique de l'éducation des États-Unis d'Amérique a connu deux époques : une époque de lutte pour l'accès à l'éducation et à l'égalité entre 1960 et 1980, et une époque de recentrage sur la compétitivité et les normes, qui prévaut depuis 1980. La première époque a défini l'école publique comme un acquis et a tenté de préciser son rôle pour en faire un instrument plus puissant de répartition des chances. Cet effort s'inscrivait dans un mouvement plus vaste de lutte contre la pauvreté et la discrimination raciale. La seconde époque a rejeté l'idée d'un rôle social pour l'école et a redéfini la crise dans le cadre d'une compétitivité économique internationale axée sur la technologie ; elle a donc mis l'accent sur la nécessité de former des travailleurs plus qualifiés.

Au cours de la première époque, on a tenté de faciliter l'accès à l'enseignement secondaire et supérieur à une proportion croissante de la population, de favoriser l'admission dans de meilleures écoles de groupes d'élèves qui en étaient traditionnellement exclus en invoquant leurs droits civils, de lancer des programmes spéciaux pour ce faire, d'appliquer enfin diverses stratégies pour que les groupes à faible revenu puissent participer pleinement à l'éducation, tout en améliorant la prestation dans les communautés les plus pauvres et en tentant de résoudre d'autres problèmes liés à la pauvreté familiale.

Justqu'en 1960, le gouvernement fédéral a joué un rôle mineur en matière d'éducation. Un changement de taille s'est produit sous le gouvernement et le Congrès les plus militants du siècle, qui se sont d'abord concentrés sur l'objectif de l'équité. Les années 60 ont été le théâtre de réformes de très grande envergure en politique de l'éducation et en politique sociale, dont la plupart ont eu lieu au niveau fédéral. La

« Guerre contre la pauvreté » du président Lyndon Johnson a entraîné une série d'interventions en éducation, y compris l'enseignement préscolaire et les programmes de santé pour les enfants pauvres, et un vaste programme d'aide fédérale connu sous le nom de « Title I », appelé ci-après « Titre I », qui fournissait des subventions supplémentaires aux écoles fréquentées par une forte proportion d'enfants issus de familles à bas revenus. Pour la première fois, on a édifié des programmes sur l'idée qu'une importante intervention au niveau de l'enseignement préscolaire et élémentaire pouvait produire des convergences substantielles de résultats scolaires.

En outre, le gouvernement fédéral a créé le premier grand programme de bourses, d'emplois sur le campus universitaire et de prêts aux étudiants pour permettre aux jeunes démunis d'entrer à l'université. Il en a résulté une augmentation massive des inscriptions, notamment parmi les groupes qui étaient jusque-là exclus de ce niveau d'enseignement.

Vers la fin des années 60, la tendance était à la social-démocratie, et les mouvements pour les droits civils insistaient beaucoup sur le droit des minorités. Devant affronter à la fois les incitations que représentaient les subventions fédérales, la menace de la suspension de ces subventions et celle de poursuites judiciaires s'ils contrevenaient à la loi, les districts scolaires de dix-sept États qui pratiquaient l'*apartheid* en éducation ont rapidement changé de politique, et en 1970 cette région pouvait se prévaloir des écoles les plus intégrées du pays (voir le tableau 1). Les subventions fédérales atteignaient à peine un dixième du budget de l'instruction publique, mais elles reposaient en grande partie sur des questions d'équité, et elles étaient garanties par le gouvernement. Au cours de cette période, ce dernier ainsi que les tribunaux ont prononcé des sanctions très sévères contre la discrimination raciale, contre la discrimination fondée sur la langue maternelle, le sexe ou le handicap. On a beaucoup investi dans la formation d'experts en éducation d'un type nouveau, capables de traiter ces problèmes et d'aider les districts scolaires locaux à bien s'adapter. En outre,

TABLEAU 1. La déségrégation dans les écoles du Sud : pourcentage d'élèves noirs dans les écoles à majorité blanche

Année	% d'élèves noirs	Année	% d'élèves noirs
1954	0,001	1976	37,6
1960	0,1	1980	37,1
1964	2,3	1986	42,9
1967	13,9	1988	43,5
1968	23,4	1991	39,2
1970	33,1	1994	36,6
1972	36,4	1996	34,7

Source : DBS Corp., 1982 et 1987 ; 1991-1992 NCES Common Core of Data, Public Education Agency Universe ; 1994-1995 NCES Common Core of Data, School Universe ; 1996-1997 NCES Common Core of Data, Public School Universe.

le gouvernement fédéral a adopté un programme de soins de santé gratuits destinés aux pauvres et le programme de subvention au logement le plus important de l'histoire des États-Unis ; il a encouragé l'élection de groupes consultatifs locaux dans diverses communautés à bas revenus, instauré la protection du droit de vote des minorités et procédé à de nombreuses et importantes réformes.

Cette période de changement social a cédé le pas à un mouvement politique conservateur qui a gagné la présidence en 1968 et n'a pas cessé de dominer depuis, exception faite de deux gouverneurs du Sud, Carter et Clinton, tous deux issus de l'aile du parti démocrate la plus conservatrice et la plus orientée vers les affaires.

L'élection de Richard Nixon et la création d'une nouvelle et puissante coalition de sudistes blancs et d'habitants des zones urbaines et des petites villes opposés à la poursuite de la réforme sociale ont remodelé la politique nationale. Nixon a réduit la réglementation fédérale des droits civils, et il s'est efforcé de déléguer davantage l'autorité en matière d'éducation aux pouvoirs des États et aux pouvoirs locaux en général.

La Cour suprême a étendu les droits à l'éducation par des décisions prises entre 1954 et le début des années 70. Le président Nixon, élu en 1968, a pu alors nommer quatre des neuf juges de la Cour suprême. Vers la fin des années 80, la domination conservatrice de la Cour a été renforcée, et les droits à l'éducation ont été considérablement réduits au cours de la décennie suivante.

Pendant ses douze années de mandat, l'équipe Reagan-Bush a mis en place la politique la plus conservatrice qui ait régi le pays depuis plus d'un demi-siècle. Cette période a engendré un ordre du jour de l'éducation extraordinairement différent et un déclin du rôle fédéral jusqu'à environ un seizième du budget. Depuis le début des années 80, l'objectif principal a été l'amélioration de la « qualité » de l'éducation aux États-Unis et de la compétitivité des travailleurs de ce pays dans l'économie postindustrielle mondialisée. Un rapport du gouvernement Reagan remontant à 1983 et intitulé *A nation at risk* [Une nation en danger] a modifié la cible de la politique fédérale de l'éducation : d'un objectif d'amélioration de l'accès à l'enseignement, on est passé à celui de l'acquisition d'un niveau de performance plus élevé.

Les idées du gouvernement Reagan ont en fait dominé la politique tout au long des années 80 et 90. Il a été notamment à l'origine de coupes sombres effectuées dans les programmes sociaux, y compris le versement d'indemnités, de subventions au logement et la suppression des emplois publics destinés aux pauvres ; il a également vu la fin de l'application de nombreuses lois relatives aux droits civils. Le « Mouvement pour l'excellence » a exercé son influence sur le pays plus longtemps que tout autre dans le domaine de l'éducation, et ses principaux éléments ont été adoptés par la quasi-totalité des cinquante États³. Les présidents George Bush et Bill Clinton ont négocié, alors qu'ils étaient gouverneurs, un accord entre le gouvernement fédéral et celui de l'État portant sur ces idées, et Clinton continue de s'en prévaloir aujourd'hui encore⁴.

Ce mouvement, qui s'est fait connaître au cours des années 90 comme une « réforme basée sur les normes », reposait presque exclusivement sur une réaffirmation de la tradition. On expliquait ce besoin urgent de changement, tel qu'il était décrit dans *A nation at risk*, en partant de l'hypothèse, d'ailleurs erronée, que la per-

formance académique s'était beaucoup détériorée aux États-Unis. Les solutions adoptées, qui consistaient pour la plupart en une augmentation du nombre des cours obligatoires et des tests, ce qui entraînait bien souvent le redoublement des élèves sur la base des résultats obtenus, ont été réaffirmées, en dépit de travaux de recherche démontrant que ces tests avaient plus tendance à faire augmenter le taux des abandons scolaires qu'à élever le niveau de la performance.

Aux États-Unis d'Amérique, les objectifs scolaires varient en fonction de la situation sociale et politique. Au cours des années 60 et 70, on tenait beaucoup à faire de l'école un lieu de réparation des formes traditionnelles de discrimination. Cependant, ces objectifs de grande portée n'ont joué aucun rôle dans le débat politique des deux dernières décennies. Au cours de cette période, largement dominée par les impératifs des échanges commerciaux, l'objectif principal est demeuré la formation de travailleurs plus capables et plus productifs. L'une des raisons pour lesquelles les examens dans certaines matières ont pris une telle importance au cours de la dernière génération est que les objectifs de l'éducation se sont resserrés. Traditionnellement, les écoles nourrissaient de nombreux objectifs en plus du programme d'enseignement. Les plus importants étaient sans doute l'instillation, chez les élèves, d'un sentiment patriotique et communautaire, et leur préparation à participer à la gestion d'une société démocratique. Quant à l'enseignement universitaire, il visait notamment la création d'une philosophie de la vie, l'apprentissage de la compréhension et de la tolérance à l'égard du point de vue d'autrui, le développement d'une capacité d'autodidacte, la construction d'amitiés susceptibles d'enrichir la vie personnelle et l'apprentissage, les chances de créer des réseaux et de comprendre le fonctionnement des institutions civiques.

Les résultats de la réforme

L'étude des différences de niveau des gains éducatifs entre la période actuelle et celle des réformes antérieures est très intéressante, en particulier pour ce qui est des élèves pauvres et de ceux qui sont issus des minorités.

Aucune des périodes de réformes n'a fondamentalement modifié la performance académique. Les résultats aux examens dépendent beaucoup plus du milieu familial que de l'évolution des programmes scolaires⁵. Certes, d'autres résultats de l'éducation comptent beaucoup également — tels que le niveau d'acquisition de références clés et la possibilité de travailler en réseau, qui déterminent les chances de la vie à bien des égards. Cependant, certaines réformes ont produit une différence importante sur la performance mesurable, notamment chez les élèves les plus défavorisés. À la suite des réformes des années 60 concernant l'équité, la plupart des élèves défavorisés ont beaucoup gagné et, en l'espace d'une génération, le fossé qui séparait les races en matière de performance éducative s'est quelque peu comblé. C'est dans le Sud que la différence des résultats aux examens obtenus par les Blancs et par les Noirs s'est le plus estompée⁶.

Les taux d'inscription à l'école et ceux de la réussite à la fin du secondaire et du premier cycle universitaire sont ceux qui ont accusé les différences les plus importantes. Les réformes libérales sont intervenues pendant une période d'augmentation

des inscriptions et de la réussite scolaire, et ce schéma s'est maintenu tout au long des années 70. La tendance à la réussite en fin d'études secondaires chez les élèves noirs s'est beaucoup accentuée, ainsi que celle de leur inscription à l'université, en particulier dans les États où ils étaient traditionnellement exclus de ce niveau d'études.

Certes, il ne faut pas simplifier à l'excès en attribuant ces résultats positifs aux seules politiques de l'éducation. Ainsi, les politiques connexes de lutte contre la discrimination dans l'emploi et l'augmentation des programmes publics ont permis à la classe moyenne noire de prendre son essor, car elle a pu dès lors embrasser de nombreuses catégories d'emploi. On a constaté dans le Sud un très important mouvement de migration des Noirs, qui se déplaçaient de zones rurales dotées d'écoles de piètre réputation vers des zones dotées de meilleures écoles. Par ailleurs, le Sud a connu un développement rapide et a multiplié ses investissements dans l'éducation.

Cependant, la nouvelle vague de réformes n'a pas produit de résultats comparables à ceux des réformes des années 60 et 70. Les réformes d'inspiration conservatrice ont tenté d'élever les normes de l'éducation par l'imposition de conditions plus strictes, notamment en matière d'examens. Au cours des dernières années, on a constaté un progrès général modeste en sciences et en mathématiques, domaines pourtant jugés critiques pour la compétitivité internationale. Par ailleurs, la performance en lecture et en écriture n'est pas très bonne et les derniers tests de lecture (passés à l'âge de dix-sept ans) accusent un déclin⁷.

La tendance à l'augmentation du nombre des élèves et des étudiants qui terminent respectivement le secondaire et le premier degré universitaire a désormais pris fin. Les taux de réussite à la fin des études secondaires chutent et de plus en plus d'élèves obtiennent des certificats par des méthodes beaucoup moins appropriées⁸. L'inégalité en matière d'accès à l'université, due à la disparité des revenus, s'est accrue. Désormais, les familles aisées envoient plus facilement encore leurs enfants à l'université et le fossé se creuse entre riches et pauvres. Au moment où l'accès était le plus ouvert, il était six fois plus facile pour les plus riches que pour les plus pauvres de voir leurs enfants diplômés de l'université. Ce rapport est à présent de dix à un⁹. Depuis les années 60, l'enseignement postsecondaire est devenu beaucoup plus important car la croissance des revenus profite surtout aux travailleurs dotés d'une instruction universitaire ; cependant l'accès à l'université des enfants des familles à bas revenus a beaucoup diminué. L'aide fédérale maximale accordée aux étudiants pauvres en 1996 ne représentait plus que 43 % du pouvoir d'achat de celle dont ils bénéficiaient en 1980¹⁰.

Certaines réformes, notamment celles qui rendent obligatoire la réussite à certains examens de fin de scolarité et d'entrée à l'université, provoquent peut-être des dommages anticipés. Les preuves abondent, issues de la recherche, qui démontrent que ces examens entraînent une diminution du nombre des élèves issus de familles à bas revenus ou de minorités qui terminent l'école secondaire, sans que la performance générale ne s'en trouve améliorée pour autant¹¹. Bien qu'une telle politique ait provoqué à l'évidence l'augmentation de l'abandon scolaire à New York et à Chicago à la fin des années 70 et au début des années 80, elle a été fortement encouragée à la fin des années 90 par le président Clinton et les gouverneurs appartenant aux deux grands partis politiques.

Certains ressortissants des États-Unis s'inquiètent de l'échec du système d'enseignement dans les grandes écoles urbaines du pays, qui sont pour la plupart destinées aux enfants des minorités. Presque tout le monde sait que les écoles échouent lorsqu'elles doivent accueillir une importante proportion d'élèves pauvres et qu'elles desservent des poches de tiers monde isolées dans des communautés urbaines appauvries¹². Neuf dixièmes des écoles environ fréquentées par 90 à 100 % des Noirs ou des Latinos se caractérisent par une concentration de la pauvreté¹³.

TABLEAU 2. La relation entre la pauvreté et l'origine raciale dans les écoles, 1996-1997¹

% des pauvres dans les écoles	Pourcentage d'élèves représentant l'inscription des Noirs et des Latinos ²									
	0-10	10-20	20-30	30-40	40-50	50-60	60-70	70-80	80-90	90-100
0-10	31,0	21,2	10,2	6,1	5,9	4,7	5,6	4,7	4,5	3,2
20-25	35,1	37,1	31,1	20,7	11,7	7,1	5,2	3,7	3,2	1,8
25-50	26,2	32,5	43,8	49,0	45,4	38,2	26,3	15,7	11,4	8,3
50-100	7,7	9,1	14,9	24,2	37,0	50,0	62,9	75,8	80,8	86,6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
% des écoles des États-Unis	47,1	10,8	7,7	6,4	5,6	4,5	3,7	3,2	3,2	7,7

1. La corrélation entre le pourcentage d'inscrits noirs et latinos et le pourcentage de ceux qui ont droit à un déjeuner gratuit est de 0,66. Les pourcentages réels de pauvreté sont habituellement sous-estimés dans les écoles secondaires urbaines car beaucoup d'élèves de ces établissements qui normalement auraient droit à un déjeuner gratuit refusent de s'y inscrire.

2. Les catégories exactes sont, pour les pourcentages, 0-10, 10,1-20, 20,1-30, etc.

Source : 1996-1997 NCES Common Core of Data ; Harvard Projection on Desegregation.

En bref, lorsque aux États-Unis la politique de l'éducation ciblait les enfants pauvres et leurs écoles, les inscriptions à l'école et à l'université avaient beaucoup progressé, les niveaux d'abandon scolaire et universitaire avaient baissé, et on avait réussi à atténuer la disparité en matière de performance entre les divers groupes sociaux. Cependant cette tendance a perdu du terrain et les politiques ont été radicalement modifiées lorsqu'une coalition conservatrice et dominée par les milieux d'affaires a été au pouvoir au cours des années 80. D'abord sous le gouvernement Reagan, puis sous celui de Clinton, on a continué à mettre l'accent sur les examens, sur les cours obligatoires et sur l'introduction des mécanismes du marché. Les réformes relatives aux thèmes du marché et aux examens qui ont été promues partout dans le monde n'ont apparemment eu que peu de succès aux États-Unis. Mis à part quelques améliorations mineures en ce qui concerne les résultats aux examens de sciences et de mathématiques, on peut dire que la période s'est caractérisée par la stagnation. La tendance à long terme à l'augmentation du nombre des élèves qui terminent le secondaire n'existe plus guère, et la disparité des résultats aux examens

obtenus par les élèves des diverses races a cessé de s'estomper. Dans les sections suivantes, nous expliquerons en détail trois aspects spécifiques de la réforme de l'éducation, à savoir l'intervention précoce, les examens et le choix de l'école.

L'INTERVENTION PRÉCOCE

Bien qu'ils se distinguent par le faible niveau de leurs dépenses sociales, les États-Unis sont compétitifs en matière de subventions aux écoles publiques et généreux quand il s'agit de soutenir l'enseignement supérieur¹⁴. Assurément, le désir d'investir dans l'éducation est bien réel, même s'il n'y a guère consensus sur ce dans quoi il faut investir ; c'est là un handicap considérable, lorsqu'on sait que les résultats dépendent de la précision des objectifs, de la connaissance des meilleures méthodes à appliquer pour les atteindre et de l'aptitude à les mesurer.

La politique conservatrice fondamentale qui régit les écoles aux États-Unis affirme qu'elles sont tout à fait à même de s'acquitter de leur mission, à condition qu'on leur impose les changements dont elles ont besoin quant à leur organisation et qu'on les investisse du degré de responsabilité qu'elles doivent assumer ; les ressources dont elles disposent n'ont donc pas d'importance à cet égard. En fait, la plupart des travaux de recherche concernant « les fonctions de la production éducative » effectués pendant des décennies sont arrivés à la conclusion que l'argent ne sert à peu près à rien lorsqu'il s'agit d'améliorer les résultats scolaires¹⁵. Il n'y a donc aucune raison de dépenser davantage ni de répartir plus équitablement les ressources disponibles. La Cour suprême des États-Unis a même cité des travaux de recherche de ce type dans la décision qu'elle a prise en 1973 contre l'ordonnance d'une répartition plus égalitaire du financement des écoles publiques¹⁶.

Le principal contre-argument avancé à ce propos depuis quelque trente ans est qu'il existe une période critique bien connue dans le développement de l'éducation, propice à l'intervention précoce, et qui peut faire la différence dans les résultats définitifs ; cette période est celle de l'enseignement préscolaire ou des premières années du primaire. C'est ainsi que l'on a justifié les interventions précoces conçues pour améliorer la préparation de l'élève à sa scolarité et à l'acquisition des connaissances de base, et de fait, c'est là la théorie fondamentale de *Head Start*, ci-après dénommé « Avantage de départ », et de « Titre I ». Assez séduisante, elle avait conquis une partie suffisamment importante des autorités de l'éducation pour que ces deux programmes soient maintenus pendant plus de trente ans. « Titre I » est à présent aux prises avec ce qui pourrait être le plus grave défi que lui ait lancé le Congrès. Malheureusement, l'influence cognitive permanente de ces interventions précoces n'a jamais été véritablement démontrée.

La première grande étude longitudinale sur « Titre I » n'a pu apporter que peu de preuves concernant les avantages du programme, et l'attaque en règle dont il fait l'objet s'en est trouvée renforcée¹⁷. On a également constaté que la performance des élèves fréquentant les écoles caractérisées par une concentration de la pauvreté et bénéficiant d'une aide supplémentaire était moins bonne que celle d'élèves ne bénéficiant d'aucun programme spécial, mais fréquentant des écoles moins isolées.

La dernière version de la théorie de l'intervention précoce vient de la conclusion selon laquelle la réduction substantielle du nombre des élèves dans la classe lors des premières années du primaire produit des résultats remarquables. Pendant des années, les chercheurs avaient affirmé que la dimension de la classe, sauf dans les cas extrêmes, n'avait aucune incidence sur les résultats académiques. De nouvelles techniques statistiques ainsi que des travaux scientifiques expérimentaux de grande envergure entrepris dans l'État du Tennessee ont radicalement modifié ces conclusions. Au cours des années 90, le statisticien de l'Université de Chicago, Larry Hedges, et son équipe ont effectué une série d'études sur la question ; F. Mosteller, R. J. Light et J. A. Sachs ont eux aussi mené à bien en 1996 une étude sur les problèmes liés à la dimension de la classe¹⁸. Les études de Hedges ont conclu que les dépenses avaient certains effets et que des variables — dont les dépenses totales, le rapport enseignant-élèves, l'expérience de l'enseignant et sa formation — présentaient un lien important avec les résultats aux examens¹⁹.

Les nouveaux travaux de recherche sur la dimension de la classe ont exercé un effet presque immédiat sur les politiques, et ils ont notamment déclenché une réduction massive du nombre des élèves dans les premières années du primaire en Californie. Cette réforme a bénéficié de l'appui de divers candidats au poste de gouverneur dans au moins douze États en 1998 et de celui du président Clinton²⁰. Son élan est tout à fait remarquable car, bien qu'elle soit encore sujette à controverse dans la communauté des chercheurs²¹, elle jouit d'un soutien très répandu dans l'opinion et parmi les organisations éducatives, et ne soulève pas de question idéologique difficile à résoudre.

LES RÉSULTATS AUX EXAMENS

Le débat politique des années 80 et 90 a attiré l'attention sur la moyenne relativement peu élevée qu'obtiennent les jeunes ressortissants des États-Unis aux examens internationaux, car elle est ressentie comme une menace contre le développement économique du pays à long terme. Cependant, à y bien regarder, on s'aperçoit que le problème traduit surtout les mauvais résultats obtenus par les élèves issus de milieux pauvres et minoritaires, car ils constituent une proportion croissante des jeunes du pays. Les districts scolaires qui préparent les élèves à l'entrée dans les universités les plus compétitives du monde et qui sont remarquables par rapport aux normes internationales²² voisinent avec des écoles qui ne préparent leurs élèves à rien.

En général, les gains en matière de résultats aux examens ont été faibles en mathématiques et en sciences, et pour ainsi dire nuls dans les autres matières, notamment dans le secondaire. D'une part, les examens sont de plus en plus rigoureux et, d'autre part, les écoles publiques les rejettent de plus en plus. Cette réaction s'explique par un diagnostic du problème et une théorie de la motivation qui sont souvent erronés. Elle part de l'hypothèse que la mauvaise performance s'explique par l'inefficacité des techniques d'enseignement et par la soumission des élèves à des défis inappropriés, et que la pression publique obligera les écoles à s'améliorer. La publication des résultats aux examens a peut-être aussi des conséquences négatives et per-

verses. On fait souvent allusion aux résultats obtenus par les écoles lors des examens nationaux, par exemple, pour vendre de l'immobilier. Ces résultats servent à prouver la mauvaise qualité d'une école, ce qui encourage les familles et les enseignants à choisir d'aller vivre ailleurs, de sorte que les écoles et les districts scolaires concernés s'affaiblissent plus encore.

Les réformes des années 80 qui ont porté sur les examens et la responsabilité ont produit des données comparables en matière de performance parmi les écoles et les districts scolaires, dans l'espoir que ce type de données engendrerait des améliorations scolaires. (Le mouvement conservateur est convaincu que l'échec s'explique non par un manque de capacité ou de ressources, mais plutôt par le laxisme, les valeurs erronées et la mauvaise organisation.) Les données indiquent, cependant, que quelles que soient les politiques et l'organisation en cause, partout dans le pays, les écoles fréquentées par une majorité d'élèves pauvres et issus de groupes minoritaires ont toujours d'énormes difficultés. De plus en plus, ces écoles, leurs enseignants, leurs syndicats d'enseignants et les administrateurs locaux sont blâmés, voire dénigrés, à cause de l'échec scolaire. Il ne vient à l'idée de personne que cet échec s'explique peut-être par une mauvaise répartition des revenus ou par la concentration de la pauvreté.

Dans tous les États de l'Union, les écoles qui se trouvent au bas de l'échelle de la performance sont situées dans les zones pauvres des grandes villes où habitent les populations minoritaires. Une analyse détaillée des résultats aux examens dans le Michigan a révélé, par exemple, qu'environ 60 % de la variation de ces résultats pouvait s'expliquer par le statut économique et social de la famille de l'élève²³. En fait, certains États font rapport sur la performance en fonction des niveaux de pauvreté à cause de l'évidence de ce lien, et parce que les écoles sont en réalité récompensées ou critiquées en fonction de la richesse de la communauté. Une étude effectuée sur toutes les écoles de la ville de Chicago et sur celles de Los Angeles indique une corrélation de 0,8 à 0,9 entre le pourcentage des élèves pauvres dans une école et les résultats aux examens qu'elle obtient, et une corrélation similaire avec le pourcentage des élèves issus de groupes minoritaires²⁴. Dans l'ensemble des États de Géorgie et de Caroline du Sud, le rapport est très fort entre l'incidence de la pauvreté et les résultats aux examens²⁵.

Depuis le début des années 80, la politique qui consiste à mettre fortement l'accent sur les examens est largement acceptée car on y voit un puissant levier du changement en matière d'éducation ; cependant, cette acceptation se fonde bien davantage sur une idéologie que sur les résultats de la recherche²⁶. Les preuves abondent que le recours aux examens renforce les avantages issus du milieu familial vu que le rapport est très puissant entre les revenus, le niveau d'instruction des parents et les résultats aux examens obtenus par les enfants. Lorsque les examens déterminent l'accès à l'enseignement supérieur, ces politiques ont tendance à intensifier les différences²⁷.

Les résultats des interventions éducatives et l'efficacité des écoles sont en principe mesurés à l'aune des changements à court terme qui se produisent dans les résultats aux examens, ou à celle de la valeur absolue de ces résultats. Étant donné qu'ils

sont fortement liés à des caractéristiques extrascolaires et que les modifications du programme d'enseignement ne s'y reflètent que plusieurs années après leur introduction, le processus est faussé puisque ce sont les écoles fréquentées par les enfants issus de familles privilégiées qui sont récompensées, ainsi que la préparation superficielle aux examens, plutôt que des réformes approfondies. Mettre démesurément l'accent sur les examens équivaut à limiter le débat, à récompenser les communautés d'élite et à orienter les écoles, notamment celles qui sont fréquentées par des élèves dont la performance est faible, exclusivement vers ce qui est évalué par ces examens.

Au cours des dernières décennies, on parlait de l'hypothèse que l'obtention de meilleurs résultats aux examens constituait l'unique moyen de prouver que les écoles s'amélioraient. Cependant, les objectifs scolaires comprennent un certain nombre de facteurs dépassant le développement cognitif, tels que l'acquisition de compétences pour faciliter l'apprentissage permanent, le développement social, y compris l'apprentissage d'une coexistence réussie avec des élèves issus de milieux très divers (très important pour la profession future, les processus communautaires et démocratiques), le travail de réseau, afin de se procurer un emploi pendant et après les études, le contact avec un bon groupe de pairs, l'acquisition de certificats et de diplômes en vue de la suite de l'éducation et de l'obtention d'un emploi, la préparation enfin à la réussite dans les études supérieures.

Bien que les résultats aux examens soient très révélateurs, notamment lorsque les élèves sont suivis dans le temps, ils constituent des mesures très limitées de l'impact des politiques. On y a exagérément recours parce qu'ils ne coûtent pas cher, et parce qu'ils sont faciles à traduire concrètement en une mesure apparemment valable de la performance scolaire, puisqu'ils ont toute la confiance du public. Ainsi, les sondages montrent que, entre 1978 et 1995, 65 à 75 % des ressortissants des États-Unis avaient suffisamment confiance dans les examens pour se prononcer en faveur du rejet définitif des élèves qui avaient échoué aux tests de performance²⁸. En 1998, 71 % des citoyens des États-Unis se sont déclarés en faveur d'un programme national d'examens recommandé par le président Clinton²⁹.

Si les examens sont imposés comme conditions absolues, si la préparation des élèves n'est pas uniformisée (elle ne l'est pour ainsi dire jamais aux États-Unis), les enfants des écoles des communautés les plus défavorisées seront sanctionnés à cause de ce qu'ils n'ont pas appris au début de leur scolarité, et cette sanction ne manquera pas de les démoraliser plus encore, ainsi que ceux qui travaillent avec eux. Par ailleurs, le recours aux examens sans égard pour les inégalités en matière d'éducation renforce les stéréotypes. Une étude réalisée en 1999 par le Conseil national de la recherche de l'Académie nationale des sciences a conclu que la multiplication des examens entraîne un taux d'échec scolaire plus élevé parmi les enfants issus des minorités et que les examens ne devraient jamais être utilisés comme le seul facteur déterminant pour l'obtention du certificat ou du diplôme, ou pour l'admission dans une école ou dans un cycle d'études³⁰.

Il n'est pas question d'insinuer ici que des examens correctement normalisés ne sont pas d'excellents instruments. Savoir quelles compétences sont acquises par

les élèves est assurément essentielle, et l'on devrait utiliser les données rendues disponibles par les examens pour cerner les difficultés, récompenser les progrès et déclencher les interventions et le tutorat.

LE DÉBAT SUR LE CHOIX DE L'ÉCOLE

Selon une autre théorie étudiée au cours de la seconde moitié de ce siècle, il semblerait que le meilleur moyen d'améliorer les possibilités éducatives des élèves qui fréquentent des écoles isolées, de qualité inférieure, et où la pauvreté est très concentrée, est de les inscrire dans de meilleures écoles. Cette théorie était une justification majeure de la déségrégation, des programmes de choix, de la création des écoles publiques spécialisées, des écoles conventionnées et des « coupons » de l'État donnant accès aux écoles privées.

Au cours des quinze dernières années, on s'est enthousiasmé pour les théories sur l'impact du choix et des mécanismes du marché comme moyens de modifier la fourniture de l'éducation et d'en améliorer les résultats. Dans le cadre de la dernière campagne électorale pour la présidentielle, on a énormément discuté du pourquoi de la rareté des données sur les tests de performance des élèves bénéficiaires de « coupons » et sur les études effectuées sur un petit nombre d'enfants fréquentant trois écoles de Milwaukee. Les mécanismes de choix, s'ils ne sont pas limités par d'autres politiques, semblent favoriser une certaine stratification socio-économique. Les écoles ont souvent une réputation et font parfois état d'excellents résultats aux examens. Dans quelle mesure s'agit-il là d'une sélection faussée des élèves et des enseignants, ou bien d'une nette amélioration de la qualité de l'éducation ? Voilà qui est difficile à déterminer, car les familles qui peuvent se permettre de choisir sont très différentes de celles qui ne le peuvent pas. Le débat a porté sur des questions de comparaison, des procédures analytiques et des hypothèses, mais elles n'ont pas abouti à des conclusions convergentes³¹.

La recherche pour la plus grande part s'est intéressée à la déségrégation, et elle indique que les élèves issus de groupes sociaux minoritaires accèdent assez souvent à des écoles plus compétitives et que, dans une certaine mesure, ils obtiennent de meilleurs résultats aux examens. La déségrégation se traduit notamment par la réussite de ses bénéficiaires à l'université et par leur pénétration de réseaux qui les introduisent dans le courant social principal³².

Les écoles publiques spécialisées dans une discipline sont l'un des fruits de la déségrégation, et elles offrent un programme d'enseignement particulier aux élèves qui choisissent de s'y inscrire. Leurs enseignants exercent par choix, le plus souvent ; ils reçoivent une formation spéciale et sont dotés d'un matériel particulier compte tenu de la spécialisation de l'enseignement dispensé. Ces écoles sont accessibles aux enfants de très nombreux quartiers, presque sans conditions, et la plupart d'entre elles opèrent dans le cadre de politiques d'intégration raciale. En général, elles fournissent un ramassage scolaire gratuit à tous les enfants intéressés, et elles sont publiques. Certaines études ont permis de constater que leurs programmes favorisent l'amélioration de la performance académique générale³³.

Au cours des dix dernières années, on a multiplié les possibilités de choix et on a créé de nouvelles écoles là où les anciennes avaient échoué. Les *écoles conventionnées* sont une innovation qui se propage rapidement, aux termes de laquelle un groupe privé, à but non lucratif, reçoit des fonds publics pour gérer une école privée dispensant un enseignement gratuit, mais soumis à des règles particulières, et dont le programme diffère quelque peu de celui des écoles publiques. D'après les premiers résultats, il semblerait que la performance académique de ces écoles ne soit pas très différente de celle des autres. Les *petites écoles* sont faites de plusieurs unités scolaires créées et opérant toutes ensemble dans un local qui abritait auparavant une école de mauvaise réputation. La *reconstitution* est une politique qui consiste à déplacer la totalité du personnel enseignant d'une école et à en créer une nouvelle à l'intérieur du même local, avec le personnel ainsi déplacé, et ce, afin de briser les schémas d'échec. Les « *coupons* » sont des subventions publiques versées aux personnes qui choisissent d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées. Depuis les années 80, ces innovations se sont beaucoup propagées, mais les travaux de recherche sérieux effectués à ce jour sur les résultats de ces initiatives sont encore très rares³⁴.

Les choix qui sont désormais les plus recherchés sont les écoles conventionnées et celles qui acceptent les « coupons » ; ces écoles sont aussi celles qui sont le plus en conflit avec les écoles publiques traditionnelles et qui jouissent d'une protection moindre en matière d'équité. Elles traduisent une forte préférence idéologique pour le marché et pour le choix individuel, sans se soucier de l'effet du marché précisément sur des personnes possédant des informations, des capacités et des ressources très inégales. À ce jour, ni les unes ni les autres n'ont fait la preuve de leur supériorité académique, et cependant on crée par centaines des écoles conventionnées à un rythme accéléré, et la Cour Suprême a autorisé un programme d'octroi de « coupons » qui comprend les écoles religieuses dans l'État du Wisconsin. Ce sont là des changements très importants dans la politique de l'éducation des États-Unis, mais il est encore trop tôt pour prédire avec quelque certitude quelles en seront les conséquences à long terme.

Les seules expériences qui soient déjà concluantes en matière de choix d'école sont, d'une part, celle de la politique des inscriptions libres, selon laquelle les élèves peuvent s'inscrire dans l'école de leur choix parmi celles qui ne proposent pas de programme d'enseignement spécial, et, d'autre part, celle de la politique des écoles publiques spécialisées, qui permet aux familles de choisir des programmes d'enseignement spéciaux dans des sites scolaires particuliers. La première de ces politiques a été mise à l'essai dans des milliers de districts scolaires au cours des années 60 et, récemment, dans un certain nombre d'États. En général, les transferts ne prêtent pas à conséquence, puisqu'ils portent sur 1 ou 2 % des élèves. En revanche, les programmes des écoles publiques spécialisées réussissent très souvent à convaincre les familles de modifier leur choix initial, bien qu'ils n'accueillent qu'une partie relativement modeste de la population scolaire. De toute évidence, ils attirent les élèves dont le niveau académique est au-dessus de la moyenne, mais aussi un nombre non négligeable d'élèves de couleur, du fait de la politique de déségrégation qui leur est imposée et de la fourniture gratuite du ramassage scolaire. Ces écoles attisent, au moins un peu, le processus de stra-

tification socio-économique, mais elles favorisent aussi l'intégration raciale et la rétention des familles de classe moyenne. Des études assez fiables ont suggéré qu'elles exerçaient un effet positif sur la performance, dépassant l'effet de sélection, peut-être à cause de l'impact combiné provoqué par la nouvelle école, l'unité du corps enseignant autour de l'accomplissement d'une mission éducative particulière et les parents qui souhaitent ce type de programme d'enseignement. Curieusement, ces écoles ont été traduites devant des tribunaux fédéraux par des conservateurs qui émettent des objections à l'égard de leurs exigences en matière de déségrégation.

Cependant, les résultats dont on dispose aujourd'hui indiquent que des mécanismes de choix qui sont simples permettent de maximiser les options de ceux qui disposent d'informations relatives à des choix complexes, mais qu'ils n'aident pas du tout les autres. Pour que les possibilités de choix soient équitables et qu'elles améliorent les chances des plus démunis, elles doivent être assorties de plusieurs mécanismes qui fournissent des informations et soient autant d'encouragements à choisir pour ceux qui se trouvent au niveau le plus bas.

Nombre des questions clés qu'on se pose concernent la capacité du système d'augmenter l'offre de solides options scolaires sans causer de préjudices graves et supplémentaires aux écoles qui sont déjà en difficulté, par exemple en les privant de leurs meilleurs élèves et de leurs meilleurs enseignants. On ne peut déduire d'expériences à petite échelle ce que serait l'éventuel impact d'une application à grande échelle. L'école publique souffre d'un cruel manque de directeurs d'établissement et d'enseignants capables de maintenir un programme d'éducation de qualité en desservant une communauté très défavorisée. On se demande, par exemple, si les ressources sont suffisantes pour gérer d'une manière plus autonome un grand nombre de ces écoles nouvelles ou entièrement réorganisées. La tendance est-elle à l'intensification systématique de la stratification, pourvue de toutes les possibilités de choix et de mécanismes y afférents, sans tenir compte de l'inégalité du savoir des parents d'élèves et de leurs réseaux de connaissances, ou existe-t-il des moyens réalistes de compenser ces désavantages ? Qu'arrivera-t-il aux élèves et aux enseignants qui restent dans les écoles de piètre qualité lorsque les meilleurs d'entre eux les auront quittées ?

Un séminaire destiné aux enseignants qui s'est déroulé à l'Université Harvard a commandité un certain nombre d'études sur les choix et produit un ouvrage intitulé *Who chooses ? Who loses ?* [Qui choisit ? Qui y perd ?], dont la conclusion est que, presque inévitablement, la possibilité du choix entraîne la stratification des écoles et que le doute persiste absolument quant aux avantages nets qu'apporte cette possibilité.

Les observateurs d'autres pays qui tentent de comprendre les prétentions exagérées des écoles des États-Unis en ce qui concerne les marchés et la privatisation devraient être très prudents face à cette combinaison toxique d'une division idéologique très profonde, d'expériences très limitées auxquelles on accorde beaucoup plus d'attention qu'elles n'en méritent, de l'absence d'une expérience à long terme et de la totale méconnaissance des effets systémiques d'une mise en œuvre accomplie. Dans le débat qui a lieu aux États-Unis sur les écoles qui acceptent des « coupons », il n'est fait aucune mention, quelle qu'elle soit, de l'expérience acquise par

des sociétés qui sont déjà allées beaucoup plus loin sur cette voie. Nous pourrions cependant étudier l'expérience acquise par d'autres pays dans lesquels des groupes sociaux, religieux et linguistiques fragmentés sont dotés d'écoles privées et confessionnelles subventionnées, et nous pourrions également étudier les récentes expériences du Royaume-Uni, du Chili, de la Nouvelle-Zélande et d'ailleurs. Les résultats dans ces pays donnent à penser que la création de ces mécanismes à grande échelle accroît la stratification en matière d'éducation.

Conclusions

Bien que l'on ait enregistré quelques progrès en sciences et en mathématiques, les récentes réformes n'ont pas rempli leurs objectifs. En fait, non seulement le « Goals 2000 agreement » — soit l'« accord Objectifs 2000 » signé entre le président Bush et les gouverneurs des États — n'a pas été véritablement appliqué, mais encore un certain nombre d'inégalités sont en réalité en train de s'aggraver. Du fait de la position politique et économique qu'occupent actuellement les États-Unis, ses idéologies politiques, conservatrice et centriste, prédominent et font écho partout dans le monde, mais ce n'est guère parce qu'il est prouvé qu'elles produisent des résultats.

Il me semble que ceux qui souhaitent combler les fossés qui séparent les divers niveaux de l'éducation dans leur société et améliorer la performance éducative devraient revenir plutôt à un train antérieur de réformes, qui reposait sur un diagnostic très différent. En effet, rien dans les travaux de recherche effectués aux États-Unis ne permet de penser que l'éducation peut venir à bout des inégalités profondes, en l'absence de changements dans d'autres secteurs de la société. Les écoles affligées d'une forte concentration de pauvreté accusent presque toujours une performance médiocre, les élèves qui les fréquentent ont des chances beaucoup plus limitées que les autres et les centaines de milliards de dollars dépensés au titre d'une aide spéciale n'ont produit que des résultats décevants. Face à tout cela, il importe de bien comprendre que les problèmes fondamentaux sont extérieurs à l'école. En outre, il semble que les écoles qui accueillent surtout des enfants issus de milieux à bas revenus sont systématiquement affligées d'inégalités à de nombreux égards (et même lorsqu'elles obtiennent des fonds supplémentaires), qu'il s'agisse du niveau de la compétition, des compétences des enseignants, de la participation et des ressources des parents, et du programme d'enseignement.

L'absence d'une formation académique d'un niveau raisonnable dans de trop nombreuses écoles a multiplié les demandes de réformes, souvent sous l'aspect d'un surplus de conditions imposées aux élèves ou encore sous forme d'examens. Nous avons besoin d'un programme d'enseignement qui soit d'un bon niveau et qui présente des défis à relever. Nous devons sélectionner plusieurs systèmes de choix qui entraîneront une amélioration du niveau de l'école et comprendront la prise de mesures clés en faveur de l'égalité que sont l'information des parents, les mécanismes équitables de sélection, les conditions requises en matière de droits civils pour garantir l'accès à l'école aux minorités, la gratuité du ramassage scolaire et la liberté de choisir des solutions pédagogiques authentiques. Les programmes d'éducation

compensatoires devraient s'inspirer de modèles ayant véritablement réussi, et répondre des progrès qu'ils suscitent en matière de performance, d'obtention de diplôme, d'accès à l'université et autres aspects essentiels de l'éducation. Nous devons accepter le défi que représente la diversité ethnique, linguistique et raciale, et reconnaître que nous avons fait très peu en matière de recherche ou de politique pour répondre à un ensemble critique de besoins. Nous avons besoin d'expériences qui permettent de tester des incitations suffisamment fortes pour pousser des enseignants compétents à aller exercer dans les écoles urbaines et à y rester le temps nécessaire pour mettre en œuvre des réformes profondes. Nous devons définir ce qu'est une saine évaluation et utiliser les examens à des fins de diagnostic, pour décider du recours au tutorat et à d'autres appuis, et non pas pour sanctionner les élèves.

L'enseignement supérieur est aujourd'hui aussi répandu et aussi important que l'était l'enseignement secondaire juste après la seconde guerre mondiale, et pourtant nous ne prenons, loin s'en faut, l'initiative d'aucune politique qui puisse accroître, lors de leur passage à l'université, le taux de réussite des élèves issus d'écoles et de communautés à forte concentration de pauvreté. Les universités déploient de multiples efforts pour améliorer leur performance en élevant leurs normes et leurs exigences, et en mettant fin à l'enseignement correctif. Elles coopèrent très peu avec les écoles secondaires. Étant donné que la formation postsecondaire est en passe de devenir une nécessité pour acquérir un statut de classe moyenne, il faut bien comprendre que les écoles et les universités publiques font partie d'un mouvement continu qui donne sa forme à la stratification future de la société. Les universités se doivent de ne point rechercher la qualité à travers l'exclusion, par des voies qui renforcent les divisions sociales.

Les éducateurs des autres pays qui voudraient s'enrichir, s'il se peut, de l'expérience des États-Unis pourront constater, en examinant les meilleures données, que ceux-ci ont encore bien du chemin à faire et que les travaux de recherche n'offrent pas encore de modèle simple pour une meilleure réussite scolaire. De l'extraordinaire variété des réformes éducatives dans ce pays et de l'impressionnant volume des travaux de recherche effectués pour en analyser les résultats, les éducateurs étrangers qui souhaitent améliorer les possibilités d'éducation dans leur pays pourront peut-être tirer des leçons d'un grand intérêt.

Dans un monde où tant de pays tentent de se doter d'une démocratie moderne viable, et qui a vu l'échec tragique de tant de sociétés pluriethniques, les objectifs définis lors d'une période antérieure aux États-Unis seraient peut-être plus pertinents que ceux poursuivis actuellement. Une société qui a réussi à produire des résultats légèrement plus satisfaisants aux examens, mais au prix d'une aggravation des clivages sociaux, ne peut pas se prévaloir d'un système d'enseignement exemplaire.

Notes

1. Parmi les nombreux sites de l'Internet qui pourraient amener les lecteurs intéressés à lire des rapports statistiques des États-Unis, on peut citer nces.ed.gov, census.gov et www.ccsso.org.

2. Mark Pitsch, « Polls confirm the political role of education » [Les sondages confirment le rôle politique de l'éducation], *Education week* (Washington, D. C.), 19 juin 1996, p. 1, 30-31 ; L. C. Rose et A. M. Gallup, « The 30th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools » [Le trentième sondage annuel Phi Delta Kappa-Gallup concernant les comportements du public à l'égard de l'école publique], *Phi Delta Kappan* (Bloomington, Indiana), septembre 1998.
3. G. Sunderman, *The politics of school reform : the educational excellence movement and state policy making* [La politique relative à la réforme scolaire : le mouvement de la qualité de l'éducation et l'action politique de l'État], Department of Political Science, Université de Chicago, 1995 (thèse de doctorat non publiée).
4. L'approche fondamentale s'intitulait « America 2000 » (« Amérique 2000 ») sous le président Bush et « Goals 2000 » (« Objectifs 2000 ») sous le gouvernement Clinton.
5. J. S. Coleman, *Equality of educational opportunity* [L'égalité des chances en éducation], Washington, D. C., Government Printing Office, 1966.
6. D. Grissmer, A. Flanagan et S. Williamson, « Why did the Black-White score gap narrow in the 1970s and 1980s ? » [Pourquoi le fossé des résultats entre Noirs et Blancs s'est-il réduit dans les années 70 et 80 ?], dans : C. Jencks et M. Phillips (dir. publ.), *The Black-White score gap* [Le fossé des résultats entre Noirs et Blancs], Washington, D. C., Brookings Institution, 1998.
7. United States Department of Education, National Center for Education Statistics, *NAEP 1996 trends in academic progress* [Tendances du progrès académique NAEP en 1996], Washington, D. C., Government Printing Office, 1996, figure 2.
8. United States Department of Education, National Center for Education Statistics, *Dropout rates in the United States : 1997* [Les taux d'abandon aux États-Unis en 1997], Washington, D. C., Government Printing Office, 1999, p. 20, tableau 6.
9. T. Mortenson, *Post-secondary opportunity* [Les chances dans le postsecondaire], Oskaloosa, Iowa, 1998.
10. Educational Testing Service, « The steeper stairs of higher education, ETS research » [Les hautes marches de l'enseignement supérieur, recherche de l'ETS], *ETS Net* (Princeton, New Jersey), 1997, p. 1.
11. R. Hauser, essai présenté à la Conference on High Stakes Testing [Conférence sur les tests à gros enjeux], Columbia Teachers College, 4 décembre 1998 ; voir aussi J. P. Heubert et R. M. Hauser (dir. publ.), *High stakes testing for tracking, promotion, and graduation* [Les tests à gros enjeux pour le pistage, la promotion et la remise des diplômes], Washington, D. C., National Academy Press, 1999 ; L. A. Shepard et M. L. Smith (dir. publ.), *Flunking grades : research and policies on retention* [Notes de recalage : la recherche et la politique concernant la rétention], Londres, Falmer Press, 1989.
12. Lorsque les données des États-Unis sont comparées à celles des autres grands pays industriels, les États (ceux de l'Union) offrent souvent un éventail extrêmement large, allant des niveaux les plus élevés aux niveaux les plus bas en matière de performance nationale. Voir États-Unis, National Center for Education Statistics, *Education in states and nations : U. S. states with the OECD countries in 1988* [L'éducation dans les États et les nations : les États des États-Unis et les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques en 1988], Washington, D. C., Government Printing Office, 1988.
13. G. Orfield *et al.*, « Deepening segregation in American public schools » [« L'aggravation de la ségrégation dans les écoles publiques des États-Unis »], *Equity and excellence in education* (Westport, Connecticut), vol. 30, n° 2, septembre 1997.

14. Organisation de coopération et de développement économiques, *Education at a glance : OECD indicators* [L'éducation en un coup d'œil : les indicateurs de l'OCDE], Paris, OCDE, 1995, p. 77.
15. E. Hanusheck, *Making schools work : improving performance and controlling costs* [Faire marcher les écoles : améliorer la performance et maîtriser les coûts], Washington, D. C., Brookings Institution, 1994.
16. *Rodriguez v. San Antonio Independent School District* [Rodriguez contre District scolaire indépendant de San Antonio], 411 U. S. 1 (1973).
17. *Prospects : the congressionally mandated study of educational growth and opportunity : the interim report* [Perspectives : étude mandatée par le Congrès sur la croissance et les chances de l'éducation : rapport intérimaire], Washington, D. C., Department of Education, 1993.
18. L. Hedges, R. D. Laine et R. Greenwald, « Does money matter ? A meta-analysis of studies of the effects of differential school inputs on student outcomes » [L'argent est-il important ? Méta-analyse d'études consacrées aux effets des apports aux écoles différenciées sur les résultats des élèves], *Educational researcher* (Washington, D. C.), vol. 23, n° 3, p. 5-14 ; F. Mosteller, « The Tennessee study of class size in the early school grades » [L'étude du Tennessee sur la dimension de la classe dans les premières années de l'école], *The future of children* (Los Altos, Californie), vol. 5, n° 2 (été-automne 1995), p. 113-127 ; R. Greenwald, R. D. Laine et L. Hedges, « The school funding controversy : reality bites » [La controverse du financement des écoles : la réalité mord], *Educational leadership* (Alexandria, Virginie), 1996, p. 78-79.
19. L. Hedges, R. D. Laine et R. Greenwald, *op. cit.*, tableaux 2 et 3.
20. « Summary of gubernatorial candidates' positions on education » [Résumé des positions adoptées sur l'éducation par les candidats au poste de gouverneur], *Education week* (Washington, D. C.), 7 octobre 1998, p. 20-21.
21. C. Shea, « Do smaller classes mean better schools ? Economists aren't so sure » [Les classes plus petites conduisent-elles à de meilleures écoles ? Les économistes n'en sont pas si sûrs], *Chronicle of higher education* (Washington, D. C.), 3 avril 1998, p. A18.
22. Un seul autre pays dans le monde, par exemple, a obtenu des résultats plus élevés en sciences en huitième année (TIMMS) que ceux de l'État du Minnesota (*National Education Goals Report 1997* [Rapport national sur les objectifs de l'éducation, 1997], Washington, D. C., Government Printing Office, 1997, p. 20).
23. H. Newman, « Test results can be skewed by many outside factors » [Les résultats des tests peuvent être faussés par de nombreux facteurs extérieurs], *Detroit free press* (Detroit, Michigan), 7 mai 1998.
24. G. Orfield et C. Ashkinaze, *The closing door : conservative policy and Black opportunity* [La porte qui se referme : politique conservatrice et chance des Noirs], Chicago, University of Chicago Press, 1991, p. 123-129 ; G. Orfield, « Urban schooling and the perpetuation of job inequality in metropolitan Chicago » [La scolarité urbaine et la persistance de l'inégalité devant le travail dans la région métropolitaine de Chicago], dans : G. E. Peterson et W. Vroman (dir. publ.), *Urban labor markets and job opportunity* [Les marchés du travail urbains et les ouvertures de l'emploi], Washington, D. C., Urban Institute, 1992 ; G. Orfield, « Exclusion of the majority : shrinking college access and public policy in metropolitan Los Angeles » [L'exclusion de la majorité : rétrécissement de l'accès à l'université et intérêt général dans la région métropolitaine de Los Angeles], *The urban review* (New York), vol. 20, n° 3 (automne 1988), p. 147-163.

25. Les données du National Center for Education Statistics indiquent que les écoles fréquentées par 90 à 100 % des Noirs ou des Latinos au cours de l'année scolaire 1994-1995 avaient seize fois plus de chances de l'être par une majorité d'enfants pauvres que les écoles fréquentées par 90 à 100 % d'élèves blancs.
26. G. Orfield et E. Debray (dir. publ.), *Hard work for good schools : facts, not fads in Title I reform* [Travailler dur pour de bonnes écoles : des faits non des marottes de la réforme « Titre I »], Cambridge, Harvard Civil Rights Project, 1999.
27. J. Heubert et R. Hauser (dir. publ.), *High stakes* [Gros enjeux], Washington, D. C., National Academy Press, 1998.
28. S. M. Elam et L. C. Rose, « The 27th annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the public's attitudes toward the public schools [Le vingt-septième sondage annuel Phi Delta Kappa-Gallup concernant les comportements du public à l'égard de l'école publique], *Phi Delta Kappan* (Bloomington, Indiana), septembre 1995, p. 47.
29. L. C. Rose et A. M. Gallup, *op. cit.*, p. 51.
30. J. Heubert et R. M. Hauser (dir. publ.), 1999, *op. cit.*
31. B. Fuller et R. Elmore, *Who chooses ? Who loses ?* [Qui choisit ? Qui y perd ?], New York, Teachers College Press, 1996.
32. W. G. Stephan, « School desegregation : short-term and long-term effects » [La déségrégation scolaire : effets à court et à long terme], dans : H. J. Knopke, R. J. Norrell et R. W. Rogers, *Opening doors : perspectives on race relations in contemporary America* [Portes ouvertes : perspectives sur les relations raciales dans l'Amérique contemporaine], Tuscaloosa, University of Alabama Press, 1991, p. 100-118.
33. R. K. Blank, R. E. Levine et L. Steel, « After 15 years : magnet schools in urban education » [Après quinze ans : écoles publiques de l'enseignement urbain spécialisées dans une discipline], dans : B. Fuller et R. F. Elmore, *op. cit.*
34. T. Lewin, « Few clear lessons from nation's first school-choice program » [Peu de leçons claires venant du programme sur le choix des premières écoles], *The New York times* (New York, New York), 27 mars 1999.

TENDANCES/CAS

UNE ÉCONOMIE EN TRANSITION :

INCIDENCES SUR

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

AU VIET NAM

Jill D. Lammert

Pour réussir, il faut apprendre à ployer sous le vent.

PROVERBE VIETNAMIEU

Introduction

Le passage d'une économie centralement planifiée ou dirigée à une économie de marché s'est avéré difficile pour un certain nombre de pays, entraînant souvent une chute des salaires réels, de la production industrielle et du produit national brut. L'incidence économique de ce que nous appellerons ci-après la « transition économique » a bien entendu des répercussions dans tous les secteurs de la société. L'article qu'on va lire étudie l'expérience de la transition économique au Viet Nam, en mettant plus particulièrement l'accent sur la manière dont le système d'enseignement supérieur fait face aux changements sociaux.

Langue originale : anglais

Jill D. Lammert (États-Unis d'Amérique)

Titulaire d'une maîtrise en éducation internationale de l'Université George Washington, où elle a coprésidé l'Association pour l'éducation internationale (International Education Association), ancien membre de la Phi Beta Delta Honor Society for International Scholars et de l'Omicron Delta Kappa National Leadership Honor Society, Jill D. Lammert a participé à la visite d'étude sur « L'enseignement et la culture au Viet Nam », organisée par l'Université George Washington en août 1998. Elle en a présenté les résultats au sixième Séminaire sur la qualité de l'enseignement, qui s'est tenu à Pinar del Río (Cuba) en février 1999. Jill D. Lammert travaille actuellement à Washington, D. C., à la Banque interaméricaine de développement où elle collabore aux projets de réforme de l'enseignement en Amérique latine.

Les économies dirigées ont pour caractéristiques : une planification centrale ; l'absence d'entreprises privées ou de bénéfiques ; la réglementation totale, par les pouvoirs publics, des prix, des salaires, de la monnaie, des taux d'intérêt et de change ; la collectivisation de l'agriculture ; des échanges commerciaux entretenus essentiellement avec d'autres pays communistes ou socialistes ; la conviction enfin que « tout travail est pour le bien de l'État et dans l'intérêt de tous » (Sweeney et Foster, 1995, p. 35). Dans une économie de marché, au contraire, l'État intervient peu ; les restrictions commerciales sont rares et il n'y a pas de réglementation des prix, des salaires, de la monnaie, des taux d'intérêt ou de change ; les biens et les services circulent librement dans le pays et sont échangés librement avec d'autres ; c'est le règne de la libre entreprise et du profit, et chacun a la liberté « d'agir comme il l'entend pour en tirer avant tout un bénéfice financier et une satisfaction personnelle » (Samuelson et Nordhaus, 1995, p. 712).

Fforde et de Vylder (1996, p. 39-40) soulignent que normalement les économies en transition doivent passer par les quatre stades qui suivent :

Le stade préliminaire. Les transactions économiques autonomes ne sont pas encore officiellement acceptées, même si l'expansion des activités non planifiées peut déjà être importante.

La levée des barrières. L'expansion accélérée des transactions autonomes lance le processus de transition. Des relations directes d'un type nouveau s'établissent entre clients et fournisseurs.

La transition officielle. Les activités orientées vers le marché se développent et prennent de l'ampleur dans un cadre institutionnalisé et, dans une certaine mesure, jouissant d'une valeur juridique reconnue.

Le stade postérieur. Des distorsions potentielles du marché, déjà reconnaissables lors des deux stades précédents, atteignent un point critique et constituent une difficulté de premier ordre pour le système économique et social. En particulier, les retards dans le développement des marchés financiers se traduisent typiquement par le fait que : i) l'accumulation de capital véritablement autonome se limite pour une grande part à certains producteurs et négociants ; et ii) les mécanismes d'intermédiation permettant de transférer des capitaux à des producteurs qui réussissent sont inefficaces, limités ou absents.

Les difficultés suscitées par la transition économique peuvent être exacerbées par des transformations que connaît au même moment le système politique. C'est ce qui s'est passé dans l'ex-Union soviétique. Après l'échec de la *perestroïka* de Gorbatchev, la politique de Boris Eltsine a entraîné des changements dans le système constitutionnel du pays qui sont lourds de conséquences. Eltsine a assuré à la présidence un énorme pouvoir potentiel, mais, même dans ces conditions, il a été « incapable de mobiliser des ressources ou une volonté politique suffisantes pour empêcher la Douma [la Chambre basse] de bloquer les grandes décisions économiques et politiques » (Williams, Chuprov et Staroverov, 1996, p. 16). Le résultat ?

L'État russe a en fait renoncé à arrêter des politiques et à prendre des décisions. L'impasse qui en a résulté a fait que la création des cadres juridiques et institutionnels essentiels en matière de population, d'éducation, de santé, d'emploi, etc., a été un processus lent, douloureux et complexe (Williams, Chuprov et Staroverov, 1996, p. 2).

La transition ne s'est pas opérée de la même façon en Chine puisque les responsables chinois ont, dès le début, délibérément décidé de conserver l'appareil gouvernemental socialiste. Pour encourager la croissance, le gouvernement a créé des « zones économiques spéciales » et commencé à autoriser différents modes de propriété (Samuelson et Nordhaus, 1995), ainsi que les investissements étrangers (« Deng's China », 1997). Ces mesures économiques ont connu un immense succès. Dans le même temps, le parti communiste n'a rien perdu de son pouvoir politique tout au long du processus de transition, ce qui a en fait servi de facteur de stabilisation pendant cette phase (Pepper, 1990).

La transition économique au Viet Nam

Les politiques néostalinienne appliquées durant les années 50 dans la partie nord du Viet Nam fonctionnaient ainsi :

Des biens d'équipement étaient fournis aux entreprises d'État, gratuitement pour l'essentiel, afin qu'elles fabriquent un produit précis. Chaque unité était gérée par un niveau donné de l'administration publique qui lui attribuait un travail à faire. On lui fixait alors un objectif de production régulier [...]. Les intrants étaient directement fournis à l'unité par l'État et la production était à son tour fournie directement à l'État [...]. N'ayant quasiment aucune liberté de choisir ni ce qu'elle produisait ni pour qui elle le produisait, l'unité ne s'intéressait guère à la valeur de ce qu'elle fabriquait, pas plus qu'au coût réel de son activité (Fforde et de Vylder, 1996, p. 58).

Ce modèle encourageait les gestionnaires à accumuler des ressources afin de maximiser la production sans tenir compte des coûts. Le secteur industriel était virtuellement absent et les tentatives du gouvernement pour le développer ne donnèrent pas les résultats souhaités. De plus, l'agriculture collectivisée s'avéra inefficace. Il s'ensuivit des pénuries, et par conséquent la constitution de stocks privés et l'émergence d'un vaste marché noir. Pour répondre à cet essor soudain d'activités du même type dans le secteur privé, les pouvoirs publics décidèrent finalement de réexaminer leur politique économique. Contrairement à ce qui s'était passé en Chine, la transition économique au Viet Nam commença par un changement général des politiques gouvernementales au niveau local en réaction aux insuffisances du secteur public (Fforde et de Vylder, 1996).

En 1986, le sixième Congrès du Parti approuva l'abandon des politiques néostalinienne. La réforme qui en découla, connue sous le nom de *doi moi*, se traduisit par un soutien accru au secteur privé et ouvrit le pays aux influences et aux investissements étrangers (Berlie, 1995 ; Berman, 1990 ; Duiker, 1995 ; Fforde et de

Vylder, 1996). Les réformes ont notamment abouti à la privatisation de certaines entreprises d'État, créant ainsi beaucoup de nouveaux postes qui, de l'avis général, compenseront largement les pertes d'emplois dans le secteur public.

Mais plusieurs difficultés clés se présentent aussi. Premièrement, de plus grandes possibilités sont proposées aux entreprises privées alors que, parallèlement, le fossé entre riches et pauvres se creuse. Deuxièmement, le Viet Nam ne dispose pas de l'infrastructure nécessaire pour faire face aux changements économiques récents. Enfin, on y relève une insuffisance relative de main-d'œuvre qualifiée, le pourcentage de personnes ayant terminé leurs études secondaires ou supérieures étant extrêmement faible (Fforde et de Vylder, 1995 ; Sloper et Can, 1995).

Bref historique de l'enseignement supérieur au Viet Nam

L'éducation est traditionnellement très prisée au Viet Nam, ce qui tient à la longue histoire de l'influence chinoise et, par extension, confucéenne sur l'enseignement. Pendant la dynastie Ly fut créée à Hanoi la première université vietnamienne, le Temple de la littérature, afin d'enseigner la doctrine de Confucius aux candidats à de hautes fonctions officielles (Duiker, 1995, p. 170). On attribuait à la lecture, à l'écriture et à la connaissance une importance essentielle pour le perfectionnement personnel, ainsi que dans les sphères morale et politique. À cette époque, l'éducation formelle au Viet Nam visait davantage au développement spirituel de l'individu qu'à la transmission d'information. Ce développement reposait sur des principes moraux et éthiques, tels qu'une bonne conduite, la discipline et le respect d'autrui, en particulier du professeur (Ich, 1959).

Lorsque les Français colonisèrent le Viet Nam à la fin des années 1860, ils se servirent du système d'enseignement pour lutter contre le mode de vie vietnamien traditionnel. Ils créèrent une nouvelle université à Hanoi pour l'élite vietnamienne, dont les membres devaient être formés aux fonctions d'administrateurs afin de servir d'intermédiaires entre les colonisateurs et le peuple vietnamien. Ils créèrent aussi un certain nombre d'écoles sur le même modèle que les leurs, en particulier dans le sud du Viet Nam. La langue, les programmes et les pédagogies en usage en France étaient privilégiés. De plus, l'administration des écoles fut nettement francisée. Malheureusement, les responsables français commencèrent à cette époque à limiter les possibilités d'enseignement offertes au peuple vietnamien, et le taux d'alphabétisation chuta considérablement (Duiker, 1995 ; Ich, 1959 ; Vasavakul, 1994). La principale conséquence de la colonisation française fut l'adoption du *quoc ngu* (langue nationale), transcription en caractères romains de la langue vietnamienne parlée. Créé au XVIII^e siècle, le *quoc ngu* remplaça bientôt les difficiles caractères chinois dans le système d'enseignement, marquant ainsi une rupture supplémentaire avec l'éducation confucéenne.

La résistance grandissante au régime colonial aboutit en 1945 à la déclaration d'indépendance, à la défaite des forces armées françaises en 1954 et à la division du pays en 1957. Figure emblématique de tous ces événements, Hô Chi Minh, ancien instituteur, se fit d'emblée l'ardent défenseur de l'éducation comme moyen d'aider

le peuple vietnamien à se libérer de ses oppresseurs. Tout au long de sa carrière de chef militaire et politique, il travailla énergiquement à l'élimination de l'analphabétisme par des moyens tels que la création d'un vaste programme de formation des enseignants en langue vietnamienne et l'éducation de base, qui finit par devenir obligatoire dans l'ensemble de la région. L'importance attachée à l'éducation était telle que le temps vint où « dans de nombreuses régions personne n'eut plus le droit d'entrer sur une place de marché ou de traverser un pont sans apporter la preuve qu'il savait lire et écrire. On ordonnait généralement aux analphabètes de rentrer chez eux et d'apprendre les cinq ou dix premières lettres de l'alphabet » (Ich, 1959, p. 106).

Après 1945, le sud du pays adopta une position anticommuniste et fut vigoureusement soutenu par les États-Unis d'Amérique. La relative prospérité économique ainsi acquise et le sentiment d'indépendance qui en résulta allèrent de pair avec la prise de conscience du fait que « l'éducation doit respecter la liberté et les droits des enfants et aider chacun à s'épanouir pleinement en fonction de ses aptitudes innées » (Lavergne et Adams, cité par Ich, 1959, p. 120). De maître à la manière confucéenne, l'enseignant devint un guide et un conseiller. Les enfants furent encouragés à participer activement au processus éducatif.

Ce n'est qu'en 1955 qu'un système d'enseignement supérieur fut créé dans la partie sud du Viet Nam lorsqu'une migration massive de professeurs et d'étudiants venus du Nord entraîna la création de l'Université nationale du Viet Nam, qui comprenait les facultés de sciences de l'éducation, de droit, de sciences, de littérature vietnamienne, et de médecine, pharmacie et odontologie. C'est aussi à ce moment que l'enseignement professionnel et technique commença à prendre de l'importance. Le gouvernement ouvrit un certain nombre d'écoles techniques et organisa des cours de formation. En outre, il mit en place un Institut national d'administration publique chargé de former les futurs fonctionnaires aux principes du gouvernement, de l'économie et des finances (Ich, 1959).

La relative prospérité du Sud prit fin avec le début de la « guerre américaine » au Viet Nam. L'éducation dans le pays, en particulier à Hanoi, souffrit manifestement de la guerre. Les gouvernements du Nord comme du Sud réussirent toutefois à développer les possibilités d'enseignement tout au long des années qui suivirent l'accession à l'indépendance après la colonisation française jusqu'à la fin de la guerre avec les États-Unis. (Voir le tableau 1 pour de plus amples informations sur la date de la création de certaines institutions vietnamiennes d'enseignement supérieur.)

En avril 1975, l'armée nord-vietnamienne prit et envahit Saigon, et le parti communiste du Viet Nam commença à appliquer sa politique dans tout le pays.

[...] Dans les années qui suivirent 1975, toutes les écoles publiques et privées du Sud furent prises en charge par l'État, ce qui constituait la première étape de leur intégration à un système scolaire unifié. Des milliers d'enseignants du Nord furent envoyés dans le Sud pour diriger et superviser le processus de transition [politique], et les enseignants qui avaient exercé sous le régime de Saigon ne furent autorisés à continuer leur travail qu'après avoir suivi des « cours spéciaux » destinés à dénoncer « l'empoisonnement idéologique et culturel dont ils avaient été les victimes pendant vingt ans » (Bibliothèque du Congrès, 1998, p. 1).

Pendant les premières années du régime communiste au Viet Nam, quiconque avait servi sous le régime de Saigon, avait des diplômes occidentaux ou défendait l'idéologie occidentale risquait d'être envoyé dans un camp de rééducation. Le gouvernement ne reconnaissait pas les diplômes occidentaux et n'autorisait pas l'échange d'idées avec l'Occident. Les étudiants désireux de faire des études supérieures restaient au Viet Nam ou étaient envoyés en Union soviétique ou dans d'autres pays d'Europe de l'Est. Le modèle soviétique d'enseignement supérieur basé sur la discipline, le développement technologique et la productivité remplaça le modèle français dans les écoles vietnamiennes (Berlie, 1995). Celles-ci étaient de petites institutions monodisciplinaires où « enseignement et recherche » n'étaient guère liées (Kelly, 1998, p. 5). L'objectif de ce système était « de former et promouvoir, à une échelle toujours plus vaste, un nouveau contingent de travailleurs répondant aux besoins de la division du travail dans un système socialiste de production à grande échelle » (Ho, 1992, p. 2).

Mais, vers le milieu des années 80, le Parti commença à se rendre compte que l'économie socialiste au sens strict ne permettait pas de « répondre aux besoins du développement socio-économique moderne » (Sloper et Can, 1995, p. 33). Il s'éloigna alors du modèle soviétique d'économie planifiée et introduisit le *doi moi* en 1986 pour tenter de stimuler la croissance et le développement de l'économie vietnamienne.

L'enseignement supérieur vietnamien d'aujourd'hui

Le Viet Nam compte aujourd'hui cent cinquante-sept établissements civils d'enseignement supérieur (Kelly, 1998 ; Hac, 1993). (La liste des universités figure dans le tableau 1.) La politique de l'éducation est déterminée au niveau national, et elle est mise en œuvre et gérée au niveau provincial et local (Kelly, 1998). Entre autres responsabilités, le gouvernement national finance le gros des traitements et des bourses, la plupart des autres dépenses étant à la charge des provinces, districts et communes. La supervision et l'inspection se font aussi au niveau national et au niveau local, mais en mai 1998 il n'existait encore aucun système d'évaluation des établissements aux fins d'agrément (Kelly, 1998).

Il y a, en gros, trois catégories d'établissements d'enseignement supérieur au Viet Nam. La première comprend les « universités spécialisées » (y compris les établissements de premier cycle du supérieur et les universités polytechniques) qui sont axées sur un domaine d'études particulier tel que le droit, l'agriculture ou l'économie. Outre des programmes normaux à long terme, ces établissements offrent des programmes à court terme plus concis, plus concrets et plus facilement accessibles aux minorités ethniques des régions désavantagées ou reculées (Do, 1995 ; Hac, 1991). La deuxième catégorie se compose des « universités multidisciplinaires », autrement dit des cinq universités nationales et régionales récemment créées dans cinq grandes villes en transformant complètement de petits instituts spécialisés en établissements plus vastes et plus polyvalents : l'Université nationale du Viet Nam à Hanoi, l'Université nationale du Viet Nam à Hô Chi Minh-Ville, l'Université de Danang, l'Université de

Hué et l'Université de Thai Nguyen. La troisième catégorie est celle de l'« université ouverte », la dernière née du système (Kelly, 1998). Elle offre une formation spécifique aux ouvriers et fonctionnaires dans certains domaines d'études, notamment les sciences fondamentales, les langues étrangères, le droit ou l'économie. Ces programmes sont financés presque entièrement par les frais de scolarité et droits d'inscription, phénomène inconnu avant les réformes du *doi moi* (Hac, 1991).

Incidences de la transition économique sur l'enseignement supérieur

Si, comme on l'a expliqué précédemment, l'éducation a toujours été prise au Viet Nam, pendant longtemps les possibilités d'accéder à l'enseignement formel y ont été très limitées et seul un petit nombre de Vietnamiens y avaient accès. Marchant sur les traces de Hô Chi Minh, avec l'avènement du *doi moi*, les autorités ont fait un effort concerté pour réformer le système d'enseignement en vue d'en améliorer l'efficacité et d'en accroître les possibilités.

Dans la mesure où des emplois deviennent disponibles dans le secteur privé et, ce qui est plus important, où le gouvernement n'est plus le seul maître de l'emploi, les établissements d'enseignement sont contraints de se restructurer. Mais, comme le montrent les crises actuelles du système d'enseignement en Russie et en Chine, le modèle soviétique n'est tout simplement pas adapté à des systèmes d'enseignement supérieur fonctionnant dans le cadre d'une économie de marché (Chuprov et Zubok, 1996 ; Pepper, 1990 ; Banque mondiale, 1997).

Sloper et Can (1995, voir p. 12) soulignent dix grands objectifs des réformes de l'enseignement supérieur proposés par le Gouvernement vietnamien. Des progrès manifestes sont faits pour atteindre beaucoup d'entre eux. Nous allons les traiter l'un après l'autre.

1. *Amélioration de la structure du système national d'enseignement.* La structure de l'enseignement s'améliore lentement. Il convient en particulier de noter que le gouvernement est disposé à déléguer une partie de ses pouvoirs à travers la décentralisation — savoir s'il a jamais vraiment eu la totalité du pouvoir est une autre affaire (Berlie, 1995 ; Duiker, 1995 ; Fforde et de Vylder, 1996 ; Hô, 1992 ; Sloper et Can, 1995 ; Walker, Tao et Bao, 1996). Aujourd'hui, les gouvernements provinciaux jouent un rôle au moins aussi important que celui du gouvernement central dans la gestion des établissements d'enseignement supérieur, à l'exception des universités (Kelly, 1998) ; la création d'établissements privés et communautaires est autorisée ; les programmes d'enseignement professionnel et de formation continue deviennent plus accessibles à l'ensemble de la population ; et des méthodes novatrices d'autoformation sont mises en place pour ceux qui ont moins facilement accès à l'éducation formelle (Hac, 1993, 1995 ; Kelly, 1998).
2. *Réorganisation des écoles, des établissements d'enseignement supérieur du premier cycle et des universités.* Parce que le système était fondé sur le modèle soviétique d'instituts spécialisés monodisciplinaires, « de nombreux établisse-

ments d'enseignement supérieur du premier cycle et universités sont trop petits, dispensent un enseignement dispersé et ne sont pas organisés pour utiliser au mieux les ressources » (Dao, Thiep et Sloper, 1995, p. 77). Les universités s'emploient à mieux collecter et à mieux diffuser l'information, notamment en ce qui concerne les besoins du marché de l'emploi et du secteur privé. Les pouvoirs publics, quant à eux, font un effort pour resserrer les liens entre les différentes catégories d'institutions telles que les écoles normales, les universités multidisciplinaires et les établissements provinciaux d'enseignement supérieur. Le travail est loin d'être terminé, mais des progrès ont incontestablement été réalisés (Dao, Thiep et Sloper, 1995 ; Hac, 1993 ; Kelly, 1998 ; Sloper et Can, 1995).

3. *Élimination de l'analphabétisme.* Les plans du gouvernement s'avèrent efficaces sur ce point. Des évaluations extérieures des taux d'alphabétisation au Viet Nam datant des années 80 et 90 vont de 88 % (Hô, 1998 ; Kelly, 1992 ; Sloper et Can, 1995) à 95 % (Storey et Robinson, 1997). Officiellement, l'ambassade du Viet Nam à Washington, D. C. (1997), cite le chiffre de 91 % pour l'année considérée et déclare que, selon le gouvernement, la population sera alphabétisée à 95 % dès l'an 2000.
4. *Augmentations rationnelles des effectifs de l'enseignement supérieur.* D'après Hac (1993) et Kelly (1998), les effectifs de l'enseignement supérieur augmentent considérablement. D'environ 100 000 en 1991, ils sont passés à près de 300 000 en 1996, soit 20 étudiants pour 10 000 habitants. Si ce chiffre reste peu élevé par rapport à d'autres pays d'Asie, il n'en est pas moins encourageant, étant donné que les inscriptions avaient diminué de près de 40 000 de 1981 à 1986 (Postlethwaite, 1995).
- 5a. *Redéfinition des objectifs de l'éducation et de la formation.* Au lieu de préparer un nombre donné d'étudiants à exercer des emplois régis par un planificateur central, les universités offrent désormais un plus grand éventail de programmes et accordent aux étudiants la possibilité de choisir leur domaine d'études (Hac, 1995 ; Kelly, 1998 ; Sloper et Can, 1995). L'éducation a désormais pour objectifs de préparer les étudiants à travailler dans une économie orientée vers le marché. « Il faut immédiatement former des hommes d'affaires, des financiers et autres administrateurs, des juristes et des spécialistes des diverses technologies, ainsi que des experts qualifiés dans bien d'autres domaines, capables d'assumer des responsabilités et de préparer le pays et une nouvelle génération de travailleurs et de citoyens » (Hac, 1995, p. 69).
- 5b. *Refonte des programmes.* Les autorités ont demandé à des universités du monde entier de les aider à concevoir des programmes adaptés aux besoins d'une économie de marché. En 1994, par exemple, dans le cadre de la coopération avec l'Université d'État de Boise, le Gouvernement vietnamien a créé un programme de maîtrise en gestion des entreprises à l'Université nationale d'économie de Hanoi. C'était le premier programme de ce type au Viet Nam et il a rapidement fait école (« An invitation », 1994 ; Gillotte, 1994 ; Ohio

Supercomputer Center, 1995 ; « Portland State University », 1995). Le projet a été conçu comme un programme « de formation de formateurs » pour que les Vietnamiens puissent par la suite gérer à Hanoi leur propre école de commerce. Les enseignants viennent du monde entier et les étudiants sont tenus d'aller s'instruire plusieurs mois à l'Université de Boise. Jusqu'à présent, le programme est une réussite (Université d'État de Boise, 1998 ; Napier, 1997).

- 5c. *Amélioration des méthodes à tous les niveaux de l'enseignement et de la formation.* Passer d'une économie planifiée à une économie de marché exige également que changent des idéologies et des pratiques traditionnelles profondément enracinées. C'est un problème de fond qui se résoudra lentement. Pour Hô (1992), « l'optique a changé, l'objectif de la formation a été modifié, mais le contenu de l'enseignement inculqué dans les écoles pendant les onze dernières années de réforme de l'éducation est, dans l'ensemble, au service des conceptions et des objectifs d'autrefois » (p. 3), ce qu'illustre parfaitement le fait qu'en 1993 « les étudiants [vietnamiens] des écoles de commerce apprenaient encore la théorie de l'économie planifiée, faute de programmes et de manuels appropriés et de professeurs expérimentés » (Sloper et Can, 1995, p. 10). D'après Hac (1995), « l'une des tâches de l'enseignement supérieur est de recycler la main-d'œuvre déjà qualifiée pour la préparer à de nouvelles disciplines, notamment à des domaines en cours de modernisation, comme l'agriculture, les industries de base, les transports, les techniques commerciales et les services, ou reposant sur l'application des technologies de pointe » (p. 69). Quan, Tao et Sloper (1995) le soulignent aussi, le Comité central du Parti a décidé que « l'éducation et la formation devaient répondre aux exigences du développement national et suivre les tendances progressistes de l'éducation tout au long de la vie à l'époque contemporaine » (p. 71).
6. *Promotion de la recherche et développement des activités dans les universités et dans les établissements universitaires du premier cycle.* La difficulté tient ici à la multitude de petites institutions hautement spécialisées et isolées pendant des années, ainsi qu'à la séparation formelle entre recherche et enseignement (Lam, Nung et Sloper, 1995). Les responsables de la planification de l'enseignement supérieur étudient avec les responsables gouvernementaux la possibilité de faire fusionner un certain nombre de petits établissements pour en tirer des universités plus vastes et multidisciplinaires, ce qui, pense-t-on, aidera à améliorer la coordination entre enseignement, recherche et études universitaires de troisième cycle. Le développement de la recherche se heurte à plusieurs difficultés importantes. Souvent, le personnel enseignant des universités n'a ni les qualifications ni les moyens voulus pour participer à des programmes de recherche, et les chercheurs de qualité sont difficiles à trouver. Le laboratoire de technologie est obsolète, mal installé ou délabré, ce qui entraîne l'élimination des activités de recherche fondamentale et pousse les établissements à faire de la recherche appliquée, qui leur apporte des revenus et augmente les fonds dont ils disposent (Hô, 1992 ; Fforde et de Vylder, 1996 ; Lam, Nung et Sloper, 1995 ; Sloper et Can, 1995).

7. *Consolidation et développement des activités d'enseignement et de formation dans les régions où vivent des minorités ethniques et dans les zones aux prises avec des difficultés économiques.* De tout temps, les groupes minoritaires ont eu au Viet Nam, comme dans d'autres régions du monde, des difficultés à accéder à l'éducation. En 1998, les minorités ethniques ne représentaient que 4 % de la population estudiantine alors qu'elles forment 13 % de la population vietnamienne (Kelly, 1998). Le gouvernement est plus attentif à cette question depuis quelques années et prend des mesures pour améliorer l'accès à l'enseignement dans les régions considérées, notamment en offrant des avantages aux maîtres pour qu'ils acceptent d'aller travailler auprès de populations défavorisées, en augmentant les ressources allouées à ces régions et en menant des campagnes de « recrutement » pour que les élèves qui en sont originaires soient plus nombreux à faire des études universitaires.
8. *Renforcement de la gestion de l'enseignement par les pouvoirs publics et par les organisations du Parti.* Cette volonté est liée à la redéfinition des objectifs de l'éducation et de la formation. Le gouvernement joue un rôle beaucoup plus actif dans l'élaboration d'un système d'enseignement rénové et amélioré, prêt à relever les défis de l'économie de marché. Le système est en cours de restructuration selon le modèle occidental, notamment celui des États-Unis d'Amérique. Mais l'appareil socialiste conserve malgré tout son rôle directeur, l'éducation de chaque personne étant toujours censée bénéficier à la société tout entière (Fforde et de Vylder, 1996 ; Hac, 1991, 1993 ; Sloper et Can, 1995).
9. *Perfectionnement du personnel enseignant et de gestion.* « Il ressort des enquêtes effectuées dans le cadre de la recherche que la majorité du personnel universitaire n'a actuellement ni les connaissances, ni l'expérience, ni les ressources institutionnelles nécessaires pour former des professionnels et de la main-d'œuvre qualifiée répondant aux besoins de la nouvelle économie orientée vers le marché » (Nghi et Sloper, 1995, p. 114). En outre, la plupart des instructeurs ne sont pas sûrs d'être de bons enseignants, ils n'ont pas les ressources nécessaires pour rendre leurs cours intéressants et ne participent pas à des activités de recherche susceptibles d'élargir leurs connaissances. Par ailleurs, ceux qui ont des capacités et des connaissances suffisantes, même s'ils jouissent du respect traditionnel que les confucéens manifestent aux enseignants, se trouvent dans une situation financière extrêmement difficile. Compte tenu du vaste éventail de possibilités nouvelles qu'offre le secteur privé, enseignants et futurs enseignants ont donc tendance à se détourner de l'enseignement (Chuprov et Zukov, 1996 ; Fforde et de Vylder, 1996 ; Sloper et Can, 1995 ; Banque mondiale, 1997). Si elle n'est pas résolue, cette question risque fort de compromettre le succès des réformes (Walker, Tao et Bao, 1996).
10. *Rénovation de l'administration de l'éducation.* La question est grave et recouvre un large éventail de difficultés, parmi lesquelles la disproportion entre effectifs enseignants et étudiants à l'université et le nombre relativement faible de personnel de gestion disponible pour superviser l'administration des programmes (Kelly, 1998 ; Nghi et Sloper, 1995 ; Postlethwaite, 1995 ; Sloper et Can, 1995 ;

Walker, Tao et Bao, 1996). Le financement est en soi problématique. La première question qui se pose est celle des priorités budgétaires de l'État. Il est intéressant de noter que, dans une étude récente, Moock, Patrinos et Venkataraman (1998) relèvent que « l'enseignement secondaire classique et professionnel reste un mauvais investissement » au Viet Nam (p. 17). Se pose cependant la question de savoir comment les élèves pourront accéder au supérieur si les pouvoirs publics ne s'emploient pas en priorité à développer les niveaux inférieurs du système d'éducation. Un autre aspect important de la question est le montant, généralement très faible, des fonds publics alloués à l'enseignement supérieur. Sur les 11 % qui vont à l'éducation pour une année donnée, 2 % seulement sont destinés au supérieur (Sang et Sloper, 1995). Une deuxième question, liée cette fois au financement, est celle de la part attribuée aux traitements par rapport à d'autres postes budgétaires, infrastructure, manuels ou fournitures par exemple. En règle générale, la majeure partie des dépenses d'éducation correspond aux salaires, ce qui ne laisse pas grand-chose pour faire face à des besoins essentiels comme les manuels et autres matériels pédagogiques (Fforde et de Vylder, 1996 ; Hac, 1991). Autres questions liées au financement, la nécessité pour les établissements d'enseignement vietnamiens de faire payer des frais d'inscription et de scolarité aux élèves, et l'attribution de prêts, bourses et autres types d'aide financière aux étudiants dans le besoin (Fforde et de Vylder, 1996 ; Hô, 1992 ; Sloper et Can, 1995). Auparavant, l'État centralisé prenait à sa charge tout ce qui avait trait à l'éducation, alors que maintenant les étudiants et les institutions elles-mêmes sont contraints de rechercher d'autres sources de fonds. Le Ministère de l'éducation et de la formation détermine le coût de l'éducation pour chaque étudiant, mais le montant effectivement versé varie d'une région à l'autre, ce qui ouvre la voie à des inégalités au sein du système. Dans certains cas, les étudiants ne parviennent pas à réunir les sommes nécessaires. Ils se lancent alors sur le marché du travail et renoncent à poursuivre leurs études (Fforde et de Vylder, 1996 ; Hô, 1992 ; Sloper et Can, 1995 ; Banque mondiale, 1997).

Conclusion

Où que ce soit, le processus de transition économique ne peut s'engager que si l'État y est clairement résolu. Au Viet Nam, les pouvoirs publics n'avaient d'autre choix que de passer à une économie de marché, vu la pression qui s'exerçait de toutes parts. Pour revenir aux exemples de la Russie et de la Chine, les gouvernements de ces pays ont compris qu'ils devaient pouvoir être compétitifs sur le marché économique international afin de garantir le bien-être de leur pays et de leurs citoyens (Chuprov et Zubok, 1996 ; « Deng's China », 1997 ; Pepper, 1990 ; Banque mondiale, 1997).

Pour la Russie, cela signifiait l'abandon total du système communiste, sur les plans politique et économique. En Chine, les changements n'ont touché que la sphère économique. Bien entendu, chaque pays adopte la méthode qui lui convient pour faire face aux difficultés qu'il rencontre sur la voie de l'économie de marché.

Sloper et Can (1995) font une observation particulièrement intéressante à propos du Viet Nam, à savoir que le système d'enseignement supérieur se heurte tout simplement à bien des difficultés que les universités occidentales ont eu à résoudre par le passé, en particulier à des questions de démocratisation, de participation, de responsabilité, de rationalisation, de qualité et de performance. Ils suggèrent donc que c'est peut-être non pas la transition d'une économie planifiée à une économie de marché qui crée ces difficultés, mais peut-être tout bonnement l'évolution du système d'enseignement en général. C'est là un sujet qui mérite d'être approfondi.

Que les difficultés avec lesquelles le système d'éducation est aux prises découlent ou non de la transition économique, il sera intéressant de voir comment les choses se passent au Viet Nam à mesure que le pays progresse sur la voie de la réforme. Savoir exactement quel rôle le gouvernement socialiste jouera tout au long de cette transition est une question fondamentale. Certaines difficultés potentielles liées à l'enseignement supérieur ont trait à plusieurs facteurs : au rôle que les universités étrangères joueront dans l'élaboration de nouveaux programmes adaptés à une économie de marché ; à l'échange de spécialistes avec d'autres pays, en particulier des pays occidentaux ; à la nécessité de concevoir de nouveaux manuels traduisant l'évolution du système économique et de la société tout entière ; au rôle d'intérêt général des universités dans l'État socialiste par opposition à la nécessité de générer des revenus ; aux possibles répercussions culturelles et idéologiques d'une participation accrue à l'économie mondiale.

Enfin, l'un des principaux objectifs du gouvernement socialiste est de préserver la culture vietnamienne, ce qui fera, à mon avis, l'objet d'un vif débat dans les années à venir. Lors de ma visite au Viet Nam en août 1998, le vice-recteur de l'Université des sciences de Hanoi a indiqué que c'était là l'une des principales préoccupations des éducateurs comme des décideurs. Les Vietnamiens sont très fiers de leur culture et de leur histoire, et, comme l'affirme un fonctionnaire du Ministère de l'éducation et de la formation, Pham Minh Hac (1995), « l'effervescence suscitée par les changements sociaux, politiques et économiques ne doit pas faire oublier qu'il faut aussi des artistes, des musiciens et des historiens pour contribuer à préserver et à transmettre le patrimoine national dans toute sa richesse. Le progrès doit intégrer ce patrimoine, non le balayer » (p. 69). Il est peu probable que le gouvernement laisse la situation se détériorer sans intervenir. Ce qui est vrai aussi pour la Chine.

La situation en Russie a bien montré qu'abandonner le système de gouvernement en vigueur (quel qu'il soit) au moment même où l'on s'embarque dans le processus de transition économique peut avoir des résultats désastreux (Williams, Chuprov et Staroverov, 1996). En Russie, la question est de savoir si la démocratie résistera aux difficultés économiques et à l'agitation sociale et politique.

Aussi se peut-il que les gouvernements vietnamien et chinois aident en fait leur pays en y maintenant intact le système socialiste, du moins tant qu'ils traversent cette difficile phase de transition. Reste à savoir combien de temps l'État socialiste tiendra face à l'influence de l'idéologie démocratique qui se fera nécessairement sentir lorsque l'économie de marché commencera à porter ses fruits. Rien n'est joué en

Chine, mais, au Viet Nam, la situation semble plus claire. D'après Goodman (1995), « le principal souci des responsables vietnamiens aujourd'hui est de savoir non pas si, mais *quand* le changement économique commencera à avoir des conséquences politiques mesurables » (p. 3).

TABLEAU 1. Établissements d'enseignement supérieur au Viet Nam, 1991

Établissement	Date de création	Lieu	Nombre total d'enseignants/ docteurs	Étudiants à temps complet/ partiel
UNIVERSITÉS				
Université de Hanoi	1956	Hanoi	853/333	2 930
Université de Hô Chi Minh-Ville	1976	HCM-Ville	677/79	2 148
Université de Hué	1976	Hué	228/18	836
Université de Dalat	1976	Dalat	138/8	619/953
Université de Tay Nguyen	1977	Ban Me Thuoc	222/1	1 027
Université de Can Tho	1977	Can Tho	603/22	3 136/397
Faculté de langues étrangères	1976	Hanoi	236/16	512
Faculté de droit	1979	Hanoi	154/5	1 134
INSTITUTS ET ÉTABLISSEMENTS				
<i>Ingénierie</i>				
École polytechnique de Hanoi	1956	Hanoi	908/386	2 993/36
École polytechnique de HCM-Ville	1976	HCM-Ville	622/100	4 942
École polytechnique de Danang	1976	Danang	283/30	2 328/687
Institut de génie civil	1966	Hanoi	499/131	1 909/655
Institut de géologie et des mines	1966	Hanoi	427/117	1 058
École d'ingénieurs des transports	1968	Hanoi	344/69	1 677/662
Institut de génie maritime	1966	Haiphong	448/23	1 289/395
Institut des ressources en eau	1959	Hanoi	241/73	1 020/43
Institut d'architecture de Hanoi	1969	Hanoi	170/16	827
Institut d'architecture de HCM-Ville	1976	HCM-Ville	57/8	612/67
Institut d'ingénierie de Thai Nguyen	1976	Thai Nguyen	176/10	923
Faculté de technologie du codage	1988	Hanoi	106/1	119
Collège de formation en cours d'emploi de Haiphong	1966	Haiphong	non disp.	non disp.
<i>Agriculture, sylviculture et pêche</i>				
Institut d'agriculture de Hanoi	1956	Hanoi	492/102	1 626/991
Institut d'agriculture de Hué	1976	Hué	178/11	960
Institut d'agriculture de Thai Nguyen	1971	Thai Nguyen	176/10	923
Institut d'agriculture/sylviculture de HCM-Ville	1976	HCM-Ville	302/26	1 470/469
Institut de sylviculture	1964	Ha Son Binh	189/24	648/358
Institut des pêches	1966	Nha Trang	163/9	975
<i>Économie</i>				
Institut d'économie de Hanoi	1956	Hanoi	462/91	1 996/4.012
Institut d'économie de HCM-Ville	1976	HCM-Ville	299/38	2 617
École de commerce de Hanoi	1979	Hanoi	280/28	1 221
École du commerce extérieur de Hanoi	1965	Hanoi	100/7	449/20

École des finances et du commerce				
de Hanoi	1976	Hanoi	232/8	1 455
École des finances de HCM-Ville	1977	HCM-Ville	141/5	1 025/3.059
<i>Sciences médicales et liées à la santé</i>				
École de médecine de Hanoi	1955	Hanoi	496/91	2 037
École de médecine de HCM-Ville	1964	HCM-Ville	562/11	3 461/540
École de pharmacie de Hanoi	non disp.	Hanoi	132/4	632
École de médecine de Thai Nguyen	1979	Thai Nguyen	221/10	1 437/224
École de médecine de Hué	1976	Hué	221/4	1 231/136
École de médecine de Thai Binh	1979	Thai Binh	352/8	1 113
Annexe de Haiphong de l'École de médecine	non disp.	Haiphong	114/1	653
Centre de formation médicale de HCM-Ville	1990	HCM-Ville	non disp.	166
Institut des sports n° 1	1964	Ha Bac	124/11	non disp.
Institut des sports n° 2	1985	HCM-Ville	94/6 220	220
<i>Culture et beaux-arts</i>				
Conservatoire de musique de Hanoi	1965	Hanoi	116/8	177
Conservatoire de musique de HCM-Ville	1976	HCM-Ville	124/3	168
École des beaux-arts de Hanoi	1955	Hanoi	44	122
École des beaux-arts de HCM-Ville	1976	HCM-Ville	50	126
École de formation des travailleurs culturels	1977	Hanoi	120/8	665
École des techniques industrielles et des arts appliqués	1965	Hanoi	82	213
École des arts du spectacle/cinéma	1980	Hanoi	62/2	194
<i>Établissements nationaux de formation supérieure des enseignants</i>				
Université pédagogique de Hanoi	1955	Hanoi	758/201	2 017/180
Institut supérieur de formation des enseignants de Hanoi n° 2	1967	Xuan Hoa	217/15	1 013/153
Institut supérieur de formation des professeurs de langues étrangères	1967	Hanoi	441/21	2 485/223
Institut supérieur de formation pédagogique de Thai Nguyen	1970	Thai Nguyen	262/25	1 254
Institut supérieur de formation pédagogique de Vinh	1959	Vinh	376/55	1 095
Institut supérieur de formation pédagogique de Hué	1979	Hué	269/13	1 258/275
Institut supérieur de formation pédagogique de Qui Nhon	1981	Qui Nhon	197/7	1 023/194
Institut supérieur de formation pédagogique de HCM-Ville	1976	HCM-Ville	469/33	2 211
Institut d'enseignement technique de HCM-Ville	1976	HCM-Ville	232/17	1 598/110
<i>Instituts pédagogiques nationaux</i>				
IPN Viet Bac	1970	Thai Nguyen	129/1	341
IPN de Tay Bac	1981	Son La	104	403
IPN n° 1 pour le sport	1980	Hanoi	61/1	246

IPN pour la musique et la peinture	1985	Hanoi	87	385
IPN technique	non disp.	Hai Hung	67	385
IPN n° 2 pour le sport	1984	HCM-Ville	41	229
IPN n° 1 de formation des éducateurs des jardins d'enfants	1983	Hanoi	64/1	168/43
IPN n° 2 de formation des éducateurs des jardins d'enfants	1987	HCM-Ville	38	240
<i>Instituts pédagogiques de province</i>				
Institut pédagogique de Hanoi	1978	Hanoi	179	961
Institut pédagogique de Haiphong	1978	Haiphong	74/2	302
Institut pédagogique d'ingénierie de Vinh Phu	1973	Phu Tho	82/1	429
Institut pédagogique de Bac Ninh	1981	Bac Ninh	97	351
Institut pédagogique de Quang Nuh	1980	Quang Nuh	56/1	255
Institut pédagogique de Ha Son Binh	1978	Ha Son Binh	136	741
Institut pédagogique de Hai Hung	1978	Hai Hung	107	612/205
Institut pédagogique de Thai Binh	1978	Thai Binh	89	652
Institut pédagogique de Ha Nam Ninh	1978	Ha Nam Dinh	93	622
Institut pédagogique de Thanh Hoa	1978	Thanh Hoa	173/2	782
Institut pédagogique de Nghe Tinh	1978	Vinh	150	816
Institut pédagogique de Hué	non disp.	Hué	83	123
Institut pédagogique de Danang	non disp.	Danang	200	550
Institut pédagogique de Binh Dinh	1978	Binh Dinh	133	913/134
Institut pédagogique de Khanh Hoa	1978	Nha Trang	132/1	460
Institut pédagogique de Lam Dong	1980	Dalat	92	422
Institut pédagogique de Dong Nai	1987	Dong Nai	117/1	674
Institut pédagogique de Long An	1988	Long An	81	459/247
Institut pédagogique de Dong Thap	1984	Dong Thap	90	503
Institut pédagogique de Song Be	1988	Song Be	72	623
Institut pédagogique de Tay Ninh	1988	Tay Ninh	105	678
Institut pédagogique de Dac Lac	1978	Ban Me Thuoc	105	373
Institut pédagogique de Tien Giang	1987	Tien Giang	104	563
Institut pédagogique de Ben Tre	1987	Ben Tre	102	511/135
Institut pédagogique de Hau Giang	1986	Hau Giang	114	571
Institut pédagogique de HCM-Ville	1978	HCM-Ville	319/1	1 009
Institut pédagogique de Hoang Lien Son	non disp.	non disp.	72	623
Institut pédagogique de Gia Lai Kontum	non disp.	Plei Ku	76	239
Institut pédagogique de Cuu Long	1980	Cuu Long	69	674
<i>Autres établissements provinciaux d'enseignement supérieur du premier cycle</i>				
Institut d'agriculture de Thanh Hoa	1980	Thanh Hoa	88/2	247/560
École des beaux-arts de Hué	1967	Hué	43	68
Institut de médecine de Thanh Hoa	1981	Thanh Hoa	82	155
École de police	1975	Ha Dong	61	578/347
Institut d'études bancaires	1961	Hanoi	114/3	459
Annexe de l'Institut d'études bancaires	non disp.	HCM-Ville	83	640

Source : Dao, Thiep et Sloper, 1995, p. 92-94.

Références

- Ambassade du Viet Nam. 1997. *95 percent of Vietnam's population to be literate by 2000* [Objectif : alphabétisation à 95 % de la population vietnamienne d'ici à l'an 2000]. Disponible sur l'Internet à l'adresse suivante : <http://www.vietnamembassy-usa.org/tin109704.html>
- « An invitation from the Vietnamese » [Invitation des Vietnamiens]. *The chronicle of higher education* (Washington, D. C.), 15 juin 1995, p. A38.
- Banque mondiale. 1997. *China : higher education reform* [Chine : réforme de l'enseignement supérieur]. Washington, D. C., Banque internationale pour la reconstruction et le développement.
- Berlie, J. 1995. « Higher education in Vietnam : historical background, policy, and prospect » [L'enseignement supérieur au Viet Nam : historique, politique et perspective]. Dans : Lee, A. H. (dir. publ.). *East Asian higher education : traditions and transformations* [L'enseignement supérieur en Asie de l'Est : traditions et métamorphoses]. Tarrytown, New York, Pergamon Press, p. 135-154.
- Berman, D. 1990. « Rethinking Vietnam » [Repenser le Viet Nam]. *New England journal of history* (Waltham, Massachusetts), vol. 47, n° 3, p. 31-41.
- Bibliothèque du Congrès. 1998. « Vietnam/Education » [Viet Nam : éducation]. Disponible sur l'Internet à l'adresse suivante : www.loc.gov/library
- Boise State University. 1998. *International business consortium : Vietnam* [Consortium commercial international : Viet Nam]. Disponible sur l'Internet à l'adresse suivante : <http://www.idbsu.edu/ibp/vietnam.htm>
- Chuprov, V. ; Zubok, J. 1996. « An education system in crisis : meeting the demands of the market » [Un système d'enseignement en crise : répondre aux exigences du marché]. Dans : Williams, C. ; Chuprov, V. ; Staroverov, V. (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 203-217.
- Dao, Tran Chi ; Thiep, Lam Quang ; Sloper, D. 1995. « Organization and management of higher education in Vietnam : an overview » [L'organisation et la gestion de l'enseignement supérieur au Viet Nam : aperçu]. Dans : Sloper, D. ; Can, Le Thac (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 74-94.
- « Deng's China. The last emperor » [La Chine de Deng : le dernier empereur]. *The economist* (Londres), 22-28 février 1997, p. 21-25.
- Do, Khe Ba. 1995. « The difficult path toward an integrated university and community college system in Vietnam » [Le difficile chemin vers un système intégré d'universités et de collèges postsecondaires du premier cycle au Viet Nam]. Dans : Lee, A. H. (dir. publ.). *East Asian higher education : traditions and transformations* [L'enseignement supérieur en Asie de l'Est : traditions et métamorphoses]. Tarrytown, New York, Pergamon Press, p. 135-154.
- Duiker, W. J. 1995. *Vietnam : revolution in transition* [Viet Nam : la révolution en transition]. 2^e éd. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Fforde, A. ; de Vylder, S. 1996. *From plan to market : the economic transition in Vietnam* [De l'économie planifiée à l'économie de marché : la transition au Viet Nam]. Boulder, Colorado, Westview Press.
- Gillotte, T. 1994. « Vietnamese educators visit U. S. under new exchange program » [Des éducateurs vietnamiens aux États-Unis dans le cadre d'un nouveau programme d'échanges]. *The chronicle of higher education* (Washington, D. C.), 25 mai, p. A39.

- Goodman, A. E. 1995. « Paying scholarly attention to the new Vietnam » [Les universitaires s'intéressent au nouveau Viet Nam]. *The chronicle of higher education* (Washington, D. C.), 12 mai, p. A52.
- Hac, Pham Minh. 1991. *Education in Vietnam* [L'éducation au Viet Nam]. Hanoi, Viet Nam, Ministère de l'éducation et de la formation.
- . 1993. *Education in Vietnam : situation, issues, policies* [L'éducation au Viet Nam : situation, questions, politiques]. Hanoi, Viet Nam, Ministère de l'éducation et de la formation.
- . 1995. « The educational system of Vietnam » [Le système d'enseignement du Viet Nam]. Dans : Sloper, D. ; Can, Le Thac (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 41-61.
- Hô, Thieu Hung. 1992. *Vietnamese education : problems and directions* [L'enseignement au Viet Nam : difficultés et orientations]. (Manuscrit inédit, Université de Hô Chi Minh-Ville.)
- Ich, Vu-tam. 1959. *A historical survey of educational developments in Vietnam* [Historique de l'évolution de l'enseignement au Viet Nam]. Lexington, Université du Kentucky. (Bureau of School Service Bulletin, vol. 32, n° 2.)
- Kelly, Kristy. 1998. *The higher education system in Vietnam* [Le système d'enseignement supérieur au Viet Nam]. (Document présenté au dixième Séminaire biennal sur l'éducation internationale, New York.)
- Lam, Dang Ba ; Nung, Nghiem Xuan ; Sloper, D. 1995. « Research activities and higher education » [Activités de recherche et enseignement supérieur]. Dans : Sloper, D. ; Can, Le Thac (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 134-160.
- Moock, P. R. ; Patrinos, H. A. ; Venkataraman, M. 1998. *Education and earnings in a transition economy* [Éducation et revenus dans une économie en transition]. Washington, D. C., Banque mondiale, Asie de l'Est et du Pacifique, Division des opérations, des ressources humaines et réseau du développement humain, Équipe éducation. (Documents de travail consacrés à la recherche sur les politiques, n° 1920.) Disponible sur l'Internet à l'adresse suivante : <http://www.worldbank.org/html/dec/Puvblications/Workpapers>
- Napier, N. 1997. « Reflections on building a business school in Vietnam : falling into an opportunity for making a difference » [Réflexions sur la création d'une école de commerce au Viet Nam : saisir l'occasion de faire la différence]. *Journal of management inquiry* (Newbury Park, Californie), vol. 6, n° 4, p. 341-354.
- Nghi, Pham Than ; Sloper, D. 1995. « Staffing profile of higher education » [Profil du personnel enseignant du supérieur]. Dans : Sloper, D. ; Can, Le Thac (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 161-181.
- Ohio Supercomputer Center. 1995. *U. S. educators travel to Vietnam July 31-August 1* [Des éducateurs américains au Viet Nam, 31 juillet-1^{er} août 1995]. Disponible sur l'Internet à l'adresse suivante : <http://www.gopher.osc.edu/News/viet.htm>
- Pepper, S. 1990. *China's education reform in the 1980's : policies, issues, and historical perspectives* [La réforme de l'enseignement en Chine dans les années 80 : politiques, questions et perspectives historiques]. Berkeley, Californie, Université de Californie à Berkeley, Centre d'études chinoises.
- « Portland State University introduces free-market program in Vietnam » [L'Université d'État de Portland lance un premier programme sur le marché libre au Viet Nam]. *The chronicle of higher education* (Washington, D. C.), 11 août 1995, p. A35.

- Postlethwaite, T. N. (dir. publ.). 1995. *International encyclopedia of national systems of education* [Encyclopédie internationale des systèmes d'enseignement nationaux]. 2^e éd. Oxford, Royaume-Uni ; Terrytown, New York, Pergamon Press. (Pour le Viet Nam, voir p. 1060-1065.)
- Quan, Tran Hong ; Tao, Vu Van ; Sloper, D. 1995. « The policy-making context and policies of education and training in Vietnam » [Contexte de la prise de décisions en matière de politiques de l'éducation et de la formation au Viet Nam]. Dans : Sloper, D. ; Can, Le Thac (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 62-73.
- Samuelson, P. A. ; Nordhaus, W. D. 1995. *Economics* [L'économie]. 16^e éd. New York, McGraw-Hill.
- Sang, Pham Quang ; Sloper, D. 1995. « Funding and financial issues » [Financement et questions financières]. Dans : Sloper, D. ; Can, Le Thac (dir. publ.). *Op. cit.*, p. 161-181.
- Sloper, D. ; Can, Le Thac (dir. publ.). 1995. *Higher education in Vietnam : change and response* [L'enseignement supérieur au Viet Nam : évolution et adaptation]. New York, St. Martin's Press ; Singapour, Institut d'études du Sud-Est asiatique.
- Storey, R. ; Robinson, D. 1997. *Vietnam* [Viet Nam]. 4^e éd. Singapour, Lonely Planet.
- Sweeney, J. A. ; Foster, S. 1995. « A lesson for high-school students : the Vietnamese economy since 1986 » [Leçon à l'intention des élèves du second cycle du secondaire : l'économie vietnamienne depuis 1986]. *Social studies*, vol. 86, n° 1, p. 33-37.
- Vasavakul, T. 1994. « Schools and politics in South and North Vietnam : a comparative study of state apparatus, state policy, and state power (1945-1965) » [Écoles et politiques dans le sud et dans le nord du Viet Nam : étude comparée de l'appareil, de la politique et du pouvoir de l'État (1945-1965)]. *Dissertation abstracts international*, 54, 12A. (Microfilms de l'Université n° AAG9416716.)
- Walker, A. ; Tao, Vu Van ; Bao, Dang Quoc. 1996. « Education renovation in Vietnam » [Rénovation de l'enseignement au Viet Nam]. *International journal of education reform* (Lancaster, Pennsylvanie), vol. 5, n° 2, p. 140-145.
- Williams, C. ; Chuprov, V. ; Staroverov, V. (dir. publ.). 1996. *Russian society in transition* [La société russe en transition]. Hants, Royaume-Uni, Dartmouth Publishing Company.

**PROFILS
D'ÉDUCATEURS**

JOSEPH KI-ZERBO

(1922-)

JOSEPH KI-ZERBO

(1922 -)

Amadé Badini

Le développement clés en tête¹

Le professeur Joseph Ki-Zerbo est incontestablement l'un des penseurs de l'Afrique contemporaine qui auront marqué leur époque.

Intellectuel classique moulé par les écoles et les universités de France pendant la période coloniale, il vécu dans sa chair, son esprit et son intelligence les affres et les abus divers que la colonisation, sa logique, ses objectifs et ses méthodes ont imposés aux peuples d'Afrique, ceux d'Afrique noire notamment, depuis le début du siècle et même au-delà. La ferme conscience qu'il avait de ses origines, l'attachement qui était le sien pour son pays et son peuple, le sentiment de reconnaissance envers son continent et la révolte saine et forte qui grondait en lui ont achevé de faire de lui un militant de première heure des luttes de libération nationale et africaine ; ce militantisme permanent se nourrit malgré tout de la science qu'il a acquise dans les structures éducatives de la puissance coloniale.

Langue originale : français

Amadé Badini (Burkina Faso)

Titulaire d'un doctorat d'État ès lettres et sciences humaines et maître assistant à l'Université de Ouagadougou, Burkina Faso, il est actuellement Directeur général de l'École normale supérieure de Koudougou (ENSK). Spécialiste en sciences de l'éducation à partir d'une formation en philosophie (doctorat 3^e cycle), il a surtout travaillé sur l'éducation traditionnelle africaine, la pédagogie de l'oralité et l'éducation de base (aspects qualitatifs), l'éducation permanente et l'alphabétisation des adultes, l'évaluation des systèmes éducatifs, l'éducation non formelle et l'éducation de la petite enfance. À ce titre, il a plusieurs fois participé à des études à l'UNESCO et à l'UNICEF, en Afrique et ailleurs (Europe, Asie).

Savant, Ki-Zerbo l'est en effet. Agrégé d'histoire, diplômé de l'Institut d'études politiques de Paris, il personnalisait déjà la transdisciplinarité, « l'indisciplinarité » (E. Morin) qui va devenir plus tard la toile de fond épistémologique de l'approche qu'il préconise à propos des questions du développement de l'Afrique. « Ce n'est posséder aucune science que d'en connaître une seule », comme le disait Descartes dans les *Règles pour la direction de l'esprit*. Ki-Zerbo l'a compris et réalisé à travers une grande avidité pour la lecture et une curiosité intellectuelle soutenue des réalités et de la sagesse traditionnelle africaine, burkinabé et samo, dont il s'inspire sans arrêt comme une source intarissable de connaissances et d'inspiration vivifiante pour les luttes d'émancipation actuelles et pour le développement.

Fidèle en cela à l'esprit des intellectuels de sa génération, Ki-Zerbo n'est pas resté cet « intellectuel contemplatif » et narcissique qui se contentait de « chanter » l'Afrique en la folklorisant du haut du piédestal légué par le colonisateur d'hier. Bien au contraire, il a compris très vite que la science qu'il a acquise, loin d'être une fin en soi, était plutôt une arme, un moyen pour participer, aux côtés des peuples africains, à la lutte pour le développement. Mieux, elle lui imposait une responsabilité supplémentaire et suscitait en lui — qui a appris à « l'école du Blanc » « à vaincre sans avoir raison » ! (C. H. Kane) — un sentiment de mauvaise conscience ; pour la chance qu'il avait eue d'aller à l'école, il se sentait le devoir moral et quasi religieux de rembourser la dette contractée auprès de son pays : Ki-Zerbo est un savant et un militant africains.

Il serait fastidieux de vouloir, dans un texte comme celui-ci, faire le point sur toute l'œuvre et la pensée d'un tel homme, d'autant plus qu'il est toujours vivant et qu'il est loin « d'avoir vidé son carquois ». Nous allons plutôt tenter, pour le moment en tout cas, de présenter l'homme en tant que théoricien et praticien émérites de l'éducation de l'Afrique contemporaine.

Comme pour corroborer le dicton « nul n'est prophète en son pays », le professeur Joseph Ki-Zerbo est plus connu et apprécié à l'étranger que dans son Burkina Faso natal, du moins en tant que personnalité scientifique d'une très grande culture, spécialiste de l'histoire africaine où il fait autorité. Figure emblématique de l'histoire contemporaine de l'Afrique noire, il a dans son pays toute la configuration d'un personnage quasi mythique : son ombre est omniprésente — quoique parfois floue — dans tous les grands événements de la vie nationale voltaïque et burkinabé.

En effet, Ki-Zerbo a toujours été présent sur la scène politique nationale, à travers notamment le Mouvement de libération nationale, le parti qu'il créa en 1958. Il a influencé plus ou moins directement le devenir du pays, tantôt à visage masqué comme un tireur de ficelle embusqué dans l'ombre, tantôt en acteur intrépide et convaincu (faute d'être toujours convaincant) pendant les rares séquences plus ou moins longues où, à la faveur des courants démocratiques, les luttes et les débats politiques se faisaient au grand jour.

Homme politique donc, comme l'étaient et le sont encore la plupart des intellectuels de sa génération, Ki-Zerbo est aussi et d'abord un théoricien, un acteur et un militant de l'histoire africaine qu'il a travaillé à faire connaître des grands cercles

intellectuels, européens en particulier. À ce titre, l'histoire en tant que discipline académique a servi de paradigme constant à sa vie intellectuelle d'une richesse extraordinaire et aux positions toujours hardies qu'il prend sur toutes les questions fondamentales de son époque, de son continent et de son pays : la politique naturellement, la problématique du développement, mais aussi et surtout l'éducation pour laquelle il a apporté des contributions théoriques et pratiques de très grande importance.

Pour mieux rendre compte et apprécier ce que Ki-Zerbo a apporté à l'éducation africaine sur le double plan théorique et pratique, il est nécessaire — au moins — d'avoir présente à l'esprit toute la diversité impressionnante de son œuvre d'historien et de militant africains des années de la décolonisation.

Les balises intellectuelles de sa pensée

D'entrée de jeu, une persistante question vient à l'esprit dès que l'on réfléchit sur la vie intellectuelle et la pensée éducative, en particulier, de Ki-Zerbo : d'où lui vient son acharnement pour le « penser par soi-même » posé alors comme fondement premier de toute action humaine authentique, en particulier pour l'Afrique ? L'histoire personnelle de l'homme (due en partie à l'éducation qu'il a reçue de sa société traditionnelle), sa préférence affichée pour les auteurs classiques de la littérature occidentale, pour la philosophie grecque antique et pour celle des Lumières, sa profonde fierté d'appartenir au continent d'où a émergé l'humanité : ces différents éléments, alliés au phénomène historique de la colonisation qui l'a peu ou prou forgé, nous paraissent être les déterminants essentiels de sa position intellectuelle et sociale, laquelle sonne du reste comme un cri de revendication identitaire, d'indépendance et de liberté en faveur de l'Afrique noire.

En tout état de cause, un peu comme par réaction à l'idéologie dominante à travers laquelle l'Afrique et l'homme africain étaient perçus et traités, Ki-Zerbo aurait intériorisé tôt la maxime par laquelle Kant définissait les Lumières : « *Sapere aude !* Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! » (*Qu'est-ce que les Lumières ?* GF 1991, p. 43. AK VIII, 35). La maxime de toujours penser par soi-même, c'est-à-dire de conjurer l'irresponsabilité de la raison servile au profit de la responsabilité de la raison autonome, s'impose comme la volonté constante de rechercher, en soi-même et par soi-même, la pierre de touche de la vérité et les mécanismes de sa libération.

De là l'aversion de Ki-Zerbo envers le mimétisme, envers le « développement clés en mains », au bénéfice de l'esprit de créativité, de l'imagination et pour un « développement clés en tête », c'est-à-dire un « développement endogène ». De là encore la contradiction logique et presque inexplicable dans laquelle il se serait installé en voulant à la fois respecter et interpeller la tradition (le passé, la coutume ou le préjugé) et faire le saut nécessaire dans l'inconnu. C'est vrai qu'il insiste régulièrement sur le fait important que le passé n'est qu'une référence qui ne serait utile à prendre en considération que dans la mesure où il situe l'individu par rapport à ses « racines » et l'incite à savoir « d'où il vient », pour savoir « où il va » et « comment y arriver ».

Selon le contexte politico-historico-culturel qui est le sien et l'exigence de « lutte de libération » permanente qui le hante, il s'agit d'affirmer et surtout de faire reconnaître à l'individu (élève, chercheur), en l'occurrence africain, qu'il est lui-même capable de penser et que « la pensée ne se développe que d'elle-même ». Tout développement est de soi à soi-même, affirme l'esprit socratique qui insiste pour faire découvrir à chacun sa puissance, sa richesse avant d'aller la chercher chez autrui, fut-il professeur ou puissance étrangère.

Considérée comme point de départ catégorique pour toute réflexion ou action utile, cette insistance, de la part de Ki-Zerbo, ne doit pas faire oublier le caractère seulement apparent de la contradiction dont il était question plus haut. Car, il le sait bien et l'affirme tout aussi régulièrement, il faudrait éviter de s'enfermer, de s'enliser, dans cet « égoïsme logique » de Kant, qui inviterait à vouloir « penser seul », à se replier sur soi, à s'isoler dans la sphère du subjectivisme aveuglant, même si, reconnaît l'auteur de *l'Anthropologie* (Kant, par. 2), « c'est ne pas penser du tout que de penser sous la férule d'une puissance étrangère ». La réalité historique actuelle ne l'autoriserait pas, et l'objectivité de la pensée, donc la vérité, ne le supporterait pas non plus : celui qui ne vérifie pas ses opinions, qui ne se frotte pas et ne confronte pas son jugement à celui d'autrui, ne saurait atteindre le vrai ni contribuer, par là, à sa réflexion critique, à son développement ou à celui de son pays. L'exercice de la liberté de penser est certes une *affaire personnelle* mais n'est pas pour autant *une affaire privée ! C'est une affaire publique*.

Néanmoins, la contradiction persiste surtout sous son aspect culturel et psychologique : l'intellectuel africain d'aujourd'hui est lui-même profondément un être de contradiction, perdu entre une tradition (racines) qui lui échappe et un avenir qui se fait attendre (avec tant d'incertitudes !) du fait que le présent lui-même est un problème. Au moins Ki-Zerbo a-t-il eu le mérite de le reconnaître, de le vivre, pas seulement de manière sentimentale mais aussi dans sa pratique et dans sa pensée politiques et éducatives, comme sa formation académique d'historien l'y prédisposait.

L'implication directe de Ki-Zerbo dans le domaine spécifique de l'éducation a commencé par sa vie professionnelle en tant que professeur d'histoire. Après son succès à l'agrégation en 1956, il enseigna d'abord aux lycées Buffon à Paris, Pothier à Orléans, Van Vollenhoven à Dakar (Sénégal), avant d'arriver à Conakry (Guinée) au lycée Donka (1958-1959) et enfin à Ouagadougou (Haute-Volta, aujourd'hui Burkina Faso) au lycée Philippe Zinda Kaboré.

De ce périple, il conviendrait de s'arrêter sur son bref séjour à Conakry, capitale de la Guinée de Sékou Touré, et cela pour des raisons évidentes. En effet, il fit partie des intellectuels patriotes qui, dans un élan de panafricanisme militant, ont volé au secours de la Guinée du 28 septembre 1958. Celle-ci était alors victime des représailles de la France, à la suite de son « non » au référendum du général de Gaulle, qui décida de rapatrier tous les cadres français dont un grand nombre étaient des enseignants. Il s'agissait pour ces jeunes intellectuels révolutionnaires d'affirmer leur solidarité au Parti démocratique guinéen et au peuple de Guinée, leur orientation anti-impérialiste et leur détermination à œuvrer pour l'indépendance réelle de l'Afrique.

Mais très vite Sékou Touré (Tenaille, 1979, p. 193-195) leur rendit la vie difficile : il avait une peur bleue des intellectuels qu'il prenait — à tort ou à raison — pour des « contre-révolutionnaires », « des agents de la cinquième colonne armés par l'impérialisme international » pour déstabiliser son régime et récupérer sa révolution. Peut-être n'avait-il pas tout à fait tort, même s'il y eut des pointes d'exagération et des dérapages. Toujours est-il que les cadres étrangers retournèrent très vite chez eux, tandis qu'une partie des intellectuels guinéens choisissaient le chemin de l'exil.

Ki-Zerbo ne resta qu'un an en Guinée et regagna enfin la Haute-Volta qui venait d'être « indépendante » en 1960 et qui, certainement, avait tout autant besoin d'hommes comme lui. Le taux de scolarisation en Haute-Volta n'était que de 4 % à peine et le pays manquait dangereusement de cadres à tous les niveaux de la vie nationale. Tout restait à faire pour cette ex-colonie malmenée qui aura servi, tout au plus, au développement des colonies voisines selon, bien sûr, les intérêts de la métropole.

Dans le domaine particulier de l'éducation, deux principaux défis étaient à relever avec une certaine urgence : augmenter l'offre éducative (en développant les structures d'accueil pour les enfants, en créant des écoles normales pour la formation des maîtres) et améliorer la qualité et l'efficacité externe d'un système éducatif héritier fidèle de l'école coloniale dont il avait des difficultés objectives et subjectives de s'écarter, bien que cette rupture s'imposât déjà et, hélas, continue de s'imposer.

La personnalité militante du professeur, alors seul agrégé de la Haute-Volta (qui savait en être fière d'ailleurs), après l'expérience malheureuse de la Guinée, allait peser sensiblement sur son engagement pour une éducation africaine rénovée apte à promouvoir un développement véritable et harmonieux au bénéfice des peuples africains et voltaïques. Toute sa vie y sera consacrée : participer à la formation des futurs cadres dont le pays a et aura besoin, contribuer à la définition puis à la mise en œuvre d'une éducation démocratique, moteur du développement et de l'émancipation des peuples, jouer un rôle essentiel dans les institutions interafricaines et les forums internationaux ayant les problèmes de l'éducation et de la culture au centre de leurs préoccupations (OUA, UNESCO et UNICEF).

C'est alors que tour à tour, et souvent cumulativement avec ses fonctions de professeur (au lycée puis au Centre d'enseignement supérieur de Ouagadougou), il fut président de la Commission nationale pour l'UNESCO, inspecteur d'académie et directeur général de l'éducation nationale en Haute-Volta. Aux niveaux africain et international, il fut président de la commission « Histoire et archéologie » du premier Congrès des africanistes à Accra en 1962, membre du bureau du Congrès des africanistes (1962-1969), président du Colloque sur l'encyclopédie africaine (1962), président de la Commission consultative pour la réforme des programmes universitaires dans les pays francophones d'Afrique. Plus tard, il fut l'un des initiateurs et fut le premier secrétaire général de l'important organisme qu'est le CAMES (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur) (Ki-Zerbo, 1978, dos de couverture). Cette institution interafricaine, grâce à l'uniformisation des programmes d'enseignement supérieur et à la définition commune des conditions de promotion

des carrières des enseignants du supérieur, concourt à la réalisation de l'unité africaine par l'éducation. Cette liste de ses responsabilités est loin d'être exhaustive : cet homme « connaît » bien l'éducation en Afrique, ses problèmes, leurs fondements et n'a pas fini de proposer des solutions.

Comme on peut le constater, les repères épistémologiques de la pensée du professeur Ki-Zerbo sont : la confiance en soi à partir du « connais-tu toi-même », le « penser par soi-même et pour soi-même », l'altérité bien comprise, la référence critique au passé et l'importance irremplaçable de la recherche qui s'appuie sur la sagesse populaire africaine. On devinera par conséquent pourquoi il accorde tant d'importance à l'éducation — au sens plein du terme —, fort de la conviction qu'il a que « les facteurs clés de la promotion africaine » sont : « la formation des hommes » et « l'unité africaine » (Ki-Zerbo, *op. cit.*, p. 632).

Théorie et pratique de l'éducation selon Ki-Zerbo

L'approche systémique nous paraît être celle qu'adopte Ki-Zerbo tant dans sa pensée que dans les actes qu'il propose de conduire : liaison régulière entre théorie et pratique ; interdépendance entre passé, présent et avenir ; perception globale et intégrative de l'homme et du développement ; approche unitaire du continent africain pour son développement qui doit être intégral et harmonieux.

Sa préoccupation pour la transdisciplinarité participe justement de ce principe. En Afrique, peut-être plus qu'ailleurs, il n'y a pas de discipline, il n'y a que des problèmes !

Si le professeur Ki-Zerbo a produit quelques documents spécialisés sur l'éducation d'une manière systématique tel que *Éduquer ou périr* (1990), sa pensée sur l'éducation transparaît dans toute sa production intellectuelle, plus ou moins explicitement mais toujours avec pertinence, révélant par là même la forte unicité de la représentation qu'il a du « phénomène » transversal par excellence qu'est l'éducation. Aussi est-il utile, pour rétablir une telle pensée, de se référer à certains de ces ouvrages qui ont fait date tel que *Histoire de l'Afrique noire* (1978) et *La natte des autres (pour un développement endogène en Afrique)* (1992).

Par exemple c'est dans son ouvrage célèbre sur l'histoire du continent noir que l'on peut comprendre et le sens et l'importance de l'éducation comprise alors plus comme un moyen, un outil opératoire (théoriquement et pratiquement), que comme une fin. Elle est le maillon décisif du long processus devant fournir la réponse à la question qui, assurément, lui paraît plus fondamentale que tout : « Comment renaître ? » Question saugrenue sans doute, sinon qu'elle trahit une certaine nostalgie du passé, une interrogation existentielle sur les causes de la situation actuelle d'un continent qui, jadis, fut le berceau de l'humanité² et qui, aujourd'hui, est à la traîne, faute de sciences, de techniques et de connaissances !

Quoiqu'il pense que l'unité africaine est primordiale par rapport à « la formation des hommes », Ki-Zerbo se tourne plus vers les intellectuels que vers les hommes politiques pour instaurer une « néocivilisation africaine, autonome, créatrice et progressive », la seule à même de propulser le développement. Cette convic-

tion restera constante à côté des autres conditionnalités qui émergent, pour l'essentiel, du vaste domaine du savoir. Car les trois types de « diversion » qu'il dénonce comme étant autant d'entraves pour le renouveau africain relèvent d'abord du paradigme que « la diversion stérile vers le passé » sera évitée, tout comme le seront « la diversion économiste » et « la diversion technocratique ».

À chacune des ces « diversions » correspondra une réaction intellectuelle spécifique : combattre et vaincre « le complexe muséographique » par rapport au passé (qui consiste à recueillir matériellement le passé au lieu de se recueillir sur lui-même en tant que source d'inspiration et éventuellement problème à comprendre et à résoudre) ; rester attentif au peuple non aligné détenteur de la « culture authentique », laquelle ne devrait être admirée pieusement, mais, au contraire, devrait être réfléchie, rationalisée, voire critiquée, avant que de pouvoir générer la néoculture africaine. Celle-ci ne sera ni la « culture de nos ancêtres » ni celle qui tente de s'imposer à nous sans nous et parfois contre nous³. On comprend alors tout le sens et tout le rôle — nous dirons la lourde et historique responsabilité — que Ki-Zerbo reconnaît à l'intelligentsia africaine, partant, à l'éducation en Afrique.

Par « éducation », Ki-Zerbo entend non seulement l'éducation scolaire d'inspiration occidentale, mais aussi l'éducation traditionnelle qui a produit tant d'intellectuels et de savants (1978, p. 642). L'école n'épuise pas, à elle seule, le besoin d'éducation de l'homme, loin s'en faut ! Elle n'est qu'une opportunité parmi d'autres, certainement la mieux organisée mais peut-être même pas la meilleure, surtout en Afrique. Cependant, c'est à l'éducation scolaire et universitaire, et à la recherche scientifique, qu'il se réfère souvent dans la réflexion qu'il ne cesse de nourrir sur les conditions du développement en Afrique. À ce titre, il s'en prend, avec raison et légitimité, à certains courants et intellectuels non Africains qui, de nos jours encore, persistent à nier l'urgence ou l'intérêt du développement de l'enseignement universitaire africain au profit d'une éducation de base, d'un enseignement technique élémentaire (agricole notamment), sous le prétexte discutable que l'Afrique est trop pauvre pour soutenir des universités et qu'elle est essentiellement agricole⁴.

Certes, l'éducation de base universelle et efficace demeure encore une priorité pour plusieurs États africains, eu égard au faible taux de scolarisation, et l'alphabétisation une exigence encore actuelle du développement, compte tenu de l'état d'analphabétisme dans lequel végètent les populations adultes, celles du monde rural, en particulier. Mais, laissées à elles-mêmes, sans le concours vivifiant de l'université et de la recherche scientifique qui leur en assureront les réorientations ou les adaptations nécessaires, l'éducation de base et l'alphabétisation tourneront en rond, se disqualifieront avant de lasser les apprenants et leur famille qui s'en détourneront. Pour être efficaces et efficientes, elles devront subir des modifications touchant à la fois à leur structure, à leur fonctionnement, à leur contenu et à leurs finalités dans la perspective de l'émancipation culturelle et psychologique des bénéficiaires et des attentes sociales placées en elles. Dans ce domaine également, Joseph Ki-Zerbo s'est beaucoup investi, surtout au Burkina Faso. Nous y reviendrons plus loin.

En attendant, contentons-nous de rappeler que c'est aux intellectuels — donc aux universitaires et aux chercheurs — qu'il confie le soin d'être les leaders « d'une migration spirituelle sans déracinement », par le truchement de l'éducation (qu'ils ont reçue et qu'ils dispensent). Cela se fera d'abord par « l'africanisation » : africanisation des programmes et mise en œuvre d'une méthode pédagogique qui privilégiera la culture d'un « esprit nouveau », d'un esprit d'observation apte à la création, par la libération de l'imagination et de la saine curiosité des enfants, en passant par la nécessaire introduction des langues africaines⁵.

L'allusion aux limites de l'éducation traditionnelle africaine, dont le culte de la mémoire et l'introversion exagérée, est évidente ici, ainsi que la dénonciation de l'école actuelle qui se fait presque exclusivement en français, avec une forte résistance à l'utilisation des langues nationales. En effet, l'on reconnaît aujourd'hui que si l'éducation précoloniale a eu ses vertus, elle reste insuffisante en face de l'étendue et de la mobilité effroyable des connaissances et des références à assimiler, et des exigences de la science et de la culture contemporaines. Si le mode de communication orale (seul en usage dans l'éducation traditionnelle) cultive la mémoire, il favorise moins l'intelligence et la réflexion soutenue que l'écriture.

Encore une fois, il revient à l'université de jouer le « rôle pilote » : par les sciences et les techniques, elle doit — entre autres — travailler à lier l'éducation classique à l'éducation populaire, à partir de la prise en compte systématique des besoins et des aspirations réels des masses et les exigences du monde contemporain. C'est à elle encore qu'incombe la responsabilité de faire naître la néoculture qui s'impose désormais à l'Afrique et qui passe par une sublimation du passé.

C'est pour tous ces principes théoriques que nous avons pensé juste de résumer la contribution de Ki-Zerbo à l'émancipation théorique et pratique de l'éducation par les deux formules équivalentes suivantes : « le développement clés en tête » et « le développement endogène ».

Quels sont les sens et les implications pratiques de telles formules ?

Du point de vue de leur signification, ces formules sont l'expression ramassée de ce qui est pour Ki-Zerbo une véritable obsession : la primauté absolue de l'éducation et la nécessité tout aussi catégorique de compter d'abord sur soi-même. Ces deux formules reviennent comme un leitmotiv dans l'œuvre de cet intellectuel africain qui, fier de ses origines et conscient de la mission à accomplir pour son pays, est profondément préoccupé de la délicatesse avec laquelle le présent doit « traiter » le passé pour préparer l'avenir.

Si, comme nous le pensons, la première formule est suffisamment explicitée, il convient d'insister quelque peu sur la seconde, ne serait-ce que pour lever une certaine ambiguïté, liée en partie à la compréhension qu'on peut avoir de l'épithète « endogène ». D'abord « endogène » signifie non pas « autarcisme », ni repli sur soi, ni référence unilatérale et obsessionnelle au passé ou au « traditionnel », mais revendication préalable d'être soi-même avant tout commerce avec autrui.

La politique de la « main tendue » ou des « usines clés en mains » a suffisamment fait montre de ses limites, de sa nocivité pour le développement de l'Afrique. Pendant longtemps et trop souvent, en effet, on a pensé pour l'Afrique et à sa place, la confinant dans une position de « mineure » perpétuelle, parfois même incapable de savoir ce qu'elle veut. C'est tout comme si on pouvait faire le bonheur de quelqu'un « derrière son dos », sans sa participation et son avis. En fait, Ki-Zerbo refuse pour l'Afrique et les Africains « les prothèses qui nous dispenseraient d'user de nos propres jambes » (1992, p. IV). Bien sûr, il ne s'agit pas pour lui de récuser l'aide internationale et la coopération entre les peuples : « la civilisation contemporaine » est aussi celle du monde présenté comme un village planétaire, tant les interdépendances sont nécessaires et plus fortes que jamais. Encore faudrait-il que chacun apporte sa pierre, s'exprime sans se diluer dans une solution dont le destin relève seulement de quelques-uns.

Le « développement endogène » dont il est question ici signifie l'autodéveloppement, au moyen de la recherche, de la formation et de l'action pratique, qui récuse à la fois l'imitation infantine, l'option passéiste et le repli autarcique sur soi, lesquels apparaissent comme autant de travers de la tendance qu'on observe encore chez bon nombre de responsables africains (politiciens, c'est-à-dire décideurs comme intellectuels) : tendance facile mais trompeuse à copier ou à mimer ce qui se passe ailleurs ; tendance à se lamenter sur le passé, ce faux « bon vieux temps » ; tendance à rechercher vainement « la voie africaine du développement », en isolant idéologiquement l'Afrique du mouvement général d'une époque à laquelle elle appartient de gré ou de force ; tendance enfin à vouloir profiter des fruits du travail humain qui, malgré tout, est le fait de certains peuples plus que d'autres. Un dicton africain assez connu et repris par Ki-Zerbo reconnaît que « dormir sur la natte des autres, c'est comme si on dormait à terre », même si être homme, c'est être fier de la victoire des autres, comme disait Saint Exupéry. Encore faut-il qu'on soit conscient d'avoir participé à cette lutte. En fait, c'est ce que recommande Ki-Zerbo pour l'Afrique : le « développement endogène » suppose et exige qu'elle prenne ses responsabilités et les assume en toute liberté, en apportant sa pierre à la construction de l'humanité.

Or, sur beaucoup de fronts de la bataille, l'Afrique a brillé par son absence, ou est seulement apparue sous des couverts, préférant battre pavillon étranger. Les excuses avancées hier pour justifier cette carence sont aujourd'hui difficilement admissibles. L'Afrique dispose maintenant — en principe — des préalables indispensables à sa participation responsable et spécifique au développement : la souveraineté internationale ainsi que les compétences techniques et intellectuelles. Nous disons toutefois « en principe » car, malgré tout, nos potentialités demeurent encore trop souvent dans la virtualité sans parvenir à « s'actualiser ». Encore une fois, c'est par la recherche, la recherche-développement en particulier et l'éducation universitaire, qu'il faudrait assurément passer. Car, « le seul fait que 85 % de la recherche sur l'Afrique s'opère en dehors de l'Afrique montre bien que ce continent est déconnecté de lui-même et surtout de sa matière grise » (Ki-Zerbo, 1992).

La fuite des cerveaux africains, l'extranéité de la recherche par rapport aux réalités et aux préoccupations du continent et la modicité des ressources consacrées à la science apparaissent comme l'une des causes structurelles du retard du développement et du mal-développement des pays africains. La balkanisation de l'université africaine, avatar regrettable de la balkanisation de l'ensemble du continent, vient aggraver la situation : il est urgent, sinon capital, d'inscrire les universités dans le pré carré des domaines de souveraineté nationale. Malheureusement, la plupart des établissements d'enseignement supérieur et des centres de recherches scientifiques sont encore sous tutelle économique, mais, pire encore, suivent des orientations étrangères à leurs priorités. Personne mieux que Ki-Zerbo n'a eu le courage de le dire et de le dénoncer. Plus important encore, il est l'un des rares, parmi les intellectuels africains, qui, après ce constat difficile, se soient jetés dans l'action. Au rôle qu'il a joué dans la création du CAMES s'ajoutent plusieurs autres faits qui attestent de cet engagement. Au niveau conceptuel d'abord, au travers des expressions du genre « développement clés en tête », « recherche-développement », « développement endogène », « cité éducative » puis de la création et de l'animation de centres d'études et de recherches divers.

Ki-Zerbo ne s'est pas contenté de « dénoncer », de faire de l'intellectualisme et de la théorie facile ; il s'est aussi engagé concrètement sur le terrain.

Ki-Zerbo, un praticien de l'éducation en Afrique

On peut être curieux de savoir si, chez Ki-Zerbo, la pratique de l'éducation a précédé sa théorie éducative ou si, au contraire, c'est celle-ci qui a inspiré celle-là. La préoccupation est loin d'être gratuite et la réponse évidente. Professeur, il l'a été sous des formes et à des niveaux divers, tout au long de sa vie professionnelle active, mais tous les enseignants ne sont pas devenus des théoriciens ou des philosophes de l'éducation comme Kant, Hegel, Abdou Moumouni, Pierre Erny, Guy Beloncle.... D'un autre côté, bon nombre de « théoriciens » de l'éducation n'auront jamais été des enseignants ni des éducateurs célèbres, à l'image de Rousseau ; d'autres enfin, tels que Kane, se sont limités à quelques éléments de réflexion sur le problème à l'occasion d'œuvres romanesques. Pour le continent africain, Ki-Zerbo est l'un de ces intellectuels qui ont su allier théorie et pratique, et qui se sont engagés à mettre en œuvre leurs idées et leurs convictions philosophiques et politiques avec rigueur et esprit de suite.

Au Burkina Faso, déjà, quoiqu'il n'ait jamais été ministre de l'éducation, sa présence, tantôt implicite, tantôt explicite, dans la détermination des politiques d'éducation n'a pas fait défaut. Par exemple, nous soupçonnons fortement sa main et surtout son esprit dans la première réforme véritable du système éducatif du pays en 1970, après l'expérience mitigée de l'éducation rurale (1962-1975) ; en effet, les orientations générales de la réforme de 1979 réapparaissent presque textuellement dans la célèbre étude qu'il a dirigée au compte de l'UNESCO-UNICEF, et qu'il intitula : *Éduquer ou périr*. Les idées-force sont les mêmes : éducation intégrale et intégrante qui prend en compte tous les niveaux (enseignement de base, secondaire et

universitaire) ; démocratisation de l'éducation ; liaison entre éducation et formation ; réduction des écarts entre ruraux et citadins par et dans l'éducation ; création et animation de la « cité éducative » et intégration sociale de l'école ; valorisation de la culture africaine et lutte contre le complexe d'infériorité par l'adoption des langues nationales et une lecture positive de l'histoire de l'Afrique ; éducation à la démocratie et pour la défense des droits de l'homme ; développement de l'enseignement technique, de la formation professionnelle et de la recherche scientifique : unité du continent avec, pour porte d'entrée principale, l'éducation contre la désintégration africaine.

Joseph Ki-Zerbo est resté fidèle à ses convictions qui transparaissent dans sa pratique, vis-à-vis de l'éducation au moins. Parmi ses convictions, celle qui dit que « on ne développe pas, on se développe » nous paraît la plus fondamentale. Sa formation d'historien, de même que l'histoire de sa race, de son continent, de son pays et certainement la sienne propre y sont pour quelque chose. Cette même conviction l'amena à créer à Ouagadougou, en 1980, le Centre d'études pour le développement africain (CEDA). Le CEDA — aux mains des intellectuels burkinabés et africains — se veut un cadre de réflexion où plusieurs thèmes liés aux questions du développement sont traités et discutés. Cette structure, qu'il anime avec de jeunes chercheurs d'origines disciplinaires diverses, a l'ambition de devenir un foyer pour le renouveau culturel burkinabé à travers les études qui y sont conduites dans l'optique de la recherche-action.

Outre ce centre, le professeur continue d'animer la vie intellectuelle nationale par les multiples conférences qu'il donne ici ou là, chaque fois que sa sagesse et ses compétences sont requises. Véritable pèlerin, on le retrouve à la plupart des réunions africaines où il arbore, avec une fierté légitime, le titre très honorifique de « doyen », avec tout ce que ce mot comporte comme symbole de reconnaissance dans l'univers mental africain.

Au niveau continental, il a contribué à la création du Centre de recherche pour le développement endogène (CRDE), qui a son siège à Dakar et pour devise, comme par hasard, « On ne développe pas, on se développe ». Au-delà de cette devise, qui est en soi toute une philosophie de lutte et de vie, cette ONG à base interafricaine et interdisciplinaire pourrait servir à la matérialisation sublime de l'engagement et du sens que Ki-Zerbo accepterait volontiers de donner à sa vie. Pour s'en convaincre, qu'il suffise de citer les principes fondateurs du CRDE : « La recherche fait partie intégrante du développement, comme une des dimensions au droit au développement mais aussi comme étape structurelle de tout changement positif. Sans recherche endogène, il n'y a pas de développement endogène. Il n'y a pas de progrès, même matériel, sans réflexion théorique, sans science et conscience de la pratique ⁶ ».

Par sa vocation, le CRDE voudrait rompre avec une certaine pratique, une certaine configuration devenue classique, hélas, des organisations africaines où le discours, les déclarations d'intention et les accusations faciles ont le beau rôle. Il s'agit ici d'appréhender les contradictions, les enjeux, les risques et les chances du non-développement actuel dans tous les domaines ; de mettre à jour, par des études concrètes, la dynamique des facteurs internes et externes du mal africain,

singulièrement par l'analyse de leurs articulations. Il faut contribuer à l'édification d'une société qui soit à la fois une version contemporaine positive de l'africanité et une version africaine positive de la « civilisation contemporaine », précisent les statuts du centre. Et Ki-Zerbo d'ajouter : « Nous voulons participer par là à l'autodéveloppement par la recherche, la formation et l'action pratique » (1992).

Quelle formule pourrait mieux résumer la démarche intellectuelle et l'engagement militant de cet homme dont le profond optimisme n'a d'égal que sa foi en l'avenir du continent africain ? Un avenir qui passera par l'éducation ou ne sera pas.

Conclusion

Globalement, force est de constater que, pour être un ensemble de principes et de professions de foi, une philosophie de l'éducation africaine assortie des conditions à la fois précises et certainement réalistes et réalisables, les analyses hardies du professeur Ki-Zerbo relèvent encore de la théorie. Une théorie pratique mais une théorie quand même ! Quel sort lui sera-t-il réservé ? Ce que devrait être l'éducation en Afrique pour l'avenir, nous le savons désormais. Mais, pour sa mise en œuvre, une donne essentielle tarde à se manifester, comme elle devrait le faire à la suite de l'action réflexive et de recherche d'intellectuels tels que ceux qu'interpellent le CRDE et le CEDA. Il s'agit de la donne politique. Le temps n'est pas encore venu où, faute d'avoir des « philosophes » au pouvoir, les hommes au pouvoir soient des « philosophes ».

Les difficultés que le philosophe Ki-Zerbo a rencontrées et rencontre encore sur la scène politique nationale semblent nous inviter au pessimisme. Son parti (successivement Mouvement de libération nationale, puis Union progressiste voltaïque et enfin Parti pour la démocratie et le progrès), constitué à partir de la petite bourgeoisie intellectuelle, a visiblement de la peine à trouver écho dans la conscience des populations burkinabées, bien que, au nom de son principe de « réalisme critique », Ki-Zerbo n'ait jamais été totalement absent de la scène politique nationale (Tenaille, 1970, p. 203).

De plus, l'indépendance politique du continent — l'une des conditions nécessaires pour des réformes en profondeur dans tous les domaines, *a fortiori* celui de la formation des hommes et la définition libre des options d'un développement endogène — demeure une question à résoudre, au même titre que celle de la démocratie.

Mais « la lutte continue », comme Ki-Zerbo se plaît lui-même à répéter, tel un refrain, à la fin de chacune de ses interventions politiques. Il faut, avec des forces sans cesse renouvelées, persister à répéter la vérité. Insensiblement, elle fait son chemin, quoi qu'on fasse. L'éducation en Afrique en sera progressivement marquée. Des acquis indéniables se manifestent çà et là, et les prises de conscience de la nécessité inéluctable d'une « néo-éducation africaine » s'installent de plus en plus, même chez les décideurs politiques. Le chemin sera certainement long mais l'espoir est permis : un jour, l'« utopie » peut devenir réalité.

Notes

1. « Le développement clés en tête » est le titre donné par le professeur Ki-Zerbo à la communication faite lors du colloque organisé par le Centre de recherche pour le développement endogène (CRDE) à Bamako en 1989 et publiée dans l'ouvrage *La natte des autres (pour un développement endogène en Afrique)*, 1992, p. 3-67.
2. J. Ki-Zerbo. 1992, p. 22-24. Notamment : « Or, les premières techniques scientifiques ont été données au monde à partir du berceau africain et cela jusqu'aux millénaires pendant lesquels l'Égypte a été l'institutrice de la Grèce et du Bassin méditerranéen dans son ensemble », p. 23.
3. « Il ne s'agit plus tellement de chanter la négritude mais d'agir. Il ne s'agit pas de se lamenter sur un paradis perdu, car il n'y a pas de paradis perdu. Il ne s'agit pas de roucouler notre peine, ni de célébrer nos valeurs passées, mais de transformer notre propre moi collectif afin d'y trouver des raisons d'espérer ». J. Ki-Zerbo, 1978, p. 643.
4. Ki-Zerbo fait allusion directement à certaines institutions internationales (Banque mondiale, FMI) et à certains auteurs comme Guy Beloncle, qui a écrit *La question éducative en Afrique noire*, Paris, Karthala, 1989.
5. Selon Ki-Zerbo, le français doit être appris « de plus en plus comme langue vivante étrangère en tenant compte du substratum des langues africaines », 1978, p. 642.
6. Principes du CRDE, rappelés par J. Ki-Zerbo dans *La natte des autres...*, 1992.

Références

- Beloncle, G. 1984. *La question éducative en Afrique noire*. Paris, Karthala.
- Ki-Zerbo, J. 1978. *Histoire de l'Afrique noire*. Paris, Édition Hatier.
- . 1986. *Histoire générale de l'Afrique*, Tome. I : *Méthodologie et préhistoire africaine*. Paris, Présence africaine, Edicef, UNESCO.
- . 1991. *Histoire générale de l'Afrique*, Tome. IV : *L'Afrique du XII^e au XVI^e siècle*. Paris, Présence africaine, Edicef, UNESCO.
- . (dir. publ.). 1990. *Éduquer ou périr (Impasses et perspectives africaines)*. Dakar-Abidjan, UNESCO-UNICEF.
- . (dir. publ.). 1992. *La natte des autres (pour un développement endogène en Afrique)*. Actes du colloque du Centre de recherche pour le développement endogène (CRDE). Paris, CODESRIA/Karthala.
- Tenaille, F. 1970. *Les 56 Afrique — Guide politique I, de A à L*. Paris, Petite collection Maspéro.

INDEX

Volume XXIX, 1999

No. 1, 1999, p. 5-171

No. 2, 1999, p. 173-337

No. 3, 1999, p. 339-514

No. 4, 1999, p. 515-714

- AKKARI, A. ; PÉREZ, S. La recherche éducationnelle en Amérique latine : réflexions sur quelques exemples, 407
- ALTBACH, P. G. L'enseignement supérieur privé : thèmes et variations dans une perspective comparative, 345
- ARAYICI, A. Les instituts de village en Turquie, 297
- ATCHOARENA, D. ; CAILLODS, F. L'enseignement technique : une voie condamnée ou en cours d'adaptation ?, 79
- BA DINI, A. Joseph Ki-Zerbo (1922-), 699
- BAECK, L. La thématization du développement texte et contexte, 521
- BALEGAMIRE, J. B. L'enfant, ses droits et le contexte de son éducation au Sud-Kivu, en République démocratique du Congo, 269
- BHATTI, G. ; MCPAKE, J. Éducation et pauvreté en Europe occidentale, 625
- BINET, É. Françoise Dolto (1908-1988), 505
- BOUBEKEUR, F. L'évaluation de la formation universitaire : le point de vue des diplômés, 313
- BUCHMANN, C. Pauvreté et inégalité en matière d'éducation en Afrique subsaharienne, 571
- CAILLODS, F. ; ATCHOARENA, D. L'enseignement technique : une voie condamnée ou en cours d'adaptation ?, 79
- CARTON, M. ; MELLA, O. Deux exemples de relations internationales, 455
- CASTORINA, J. A. La connaissance sociale des enfants : psychogenèse et représentations sociales, 155
- DASEN, P. R. ; PÉREZ, S. La recherche en éducation, 363
- FARRELL ERICKSON, M. ; PRICE COHEN, C. ; FLEKKØY, M. G. ; HART, S. Une conférence internationale et un dossier, 189
- FERRER, F. La recherche en sciences de l'éducation : réflexions et tendances, 459
- FLEKKØY, M. G. ; PRICE COHEN, C. ; FARRELL ERICKSON, M. ; HART, S. Une conférence internationale et un dossier, 189
- FLUITMAN, F. La raison d'être et la nature des réformes dans l'enseignement et la formation professionnels : un cadre analytique accompagné d'exemples, 65
- FREDRIKSSON, U. Comment harmoniser législation, décisions politiques et pratique courante ?, 177
- GRETLE, A. La recherche éducationnelle en Europe, 423
- GROUX, D. La recherche éducationnelle en France, 441
- HANNUM, E. La pauvreté et la scolarisation de base en Chine : questions d'équité dans les années 90, 635
- HART, S. ; PRICE COHEN, C. ; FARRELL ERICKSON, M. ; FLEKKØY, M. G. Une conférence internationale et un dossier, 189
- HERNANDEZ, É.-M. Perspectives et contraintes de la professionnalisation de l'université : l'exemple du Togo, 331

- JEONG, K. Ajustement structurel et enseignement professionnel en République de Corée : le conflit entre les marchés et le système éducatif, 101
- KATJIVENA, U. E. Épilogue : éducation et respect de soi, 289
- KEMPNER, K. ; LOUREIRO JUREMA, A. Devenir un « bon élève » de l'économie mondiale : le rôle de l'enseignement au Brésil, 121
- LAMMERT, J. Une économie en transition : incidences sur l'enseignement supérieur au Viet Nam, 679
- LANDSDOWN, G. La convention relative aux droits de l'enfant : les facteurs propices ou contraires aux progrès de son application, 215
- LENGLET, F. ; MCINTOSH, C. Deux centres internationaux d'enseignement technique et professionnel, 139
- LOUREIRO JUREMA, A. ; KEMPNER, K. Devenir un « bon élève » de l'économie mondiale : le rôle de l'enseignement au Brésil, 121
- MASON, S. P. Les droits des enfants face à l'éducation, 205
- MCINTOSH, C. ; LENGLET, F. Deux centres internationaux d'enseignement technique et professionnel, 139
- MCPAKE, J. ; BHATTI, G. Éducation et pauvreté en Europe occidentale, 625
- MELLA, O. ; CARTON, M. Deux exemples de relations internationales, 455
- MISHRA, R. C. La recherche pédagogique en Inde, 373
- MOURA CASTRO, C. DE. L'enseignement technique et professionnel : une mise au point, 43
- ORFIELD, G. Politique générale et équité : un tiers de siècle de réformes en éducation aux États-Unis d'Amérique, 657
- PÉREZ, S. ; AKKARI, A. La recherche éducationnelle en Amérique latine : réflexions sur quelques exemples, 407
- PÉREZ, S. ; DASEN, P. R. La recherche en éducation, 363
- POWER, C. N. L'enseignement technique et professionnel du XXI^e siècle, 33
- POWER, F. C. L'éducation à la démocratie : comment la mettre en œuvre ?, 243
- PRICE COHEN, C. ; FARRELL ERICKSON, M. ; FLEKKØY, M. G., HART, S. Une conférence internationale et un dossier, 189
- QUIST, H. O. L'enseignement secondaire au Ghana à l'aube du XXI^e siècle : profil, problèmes, perspectives, 479
- RAINA, V. K. Pour une formation pédagogique autochtone dans les pays en développement : le contexte indien, 5
- REIMERS, F. Les chances des personnes pauvres en matière d'éducation à la fin du XX^e siècle, 545
- REIMERS, F. Les chances en éducation pour les familles à faible revenu d'Amérique latine, 605
- SALEH, L. Des droits aux obligations et aux responsabilités face aux enfants qui ont des besoins spéciaux, 227
- SERPELL, R. Possibilités et contraintes de la recherche en éducation et en développement humain en Afrique : l'évaluation et l'éducation spéciale, 387
- TILAK, J. B. G. Éducation et pauvreté en Asie du Sud, 587
- VERHELLEN, E. La promotion des droits de l'enfant dans l'éducation : un devoir pour les enseignants et pour les parents, 251
- WILLIE, C. V. Excellence, équité et diversité dans le domaine de l'éducation, 559
- ZHU, M. L'éducation des enfants en Chine : les points de vue et le rôle des parents, 261

Pour vous abonner à
PERSPECTIVES
la revue trimestrielle d'éducation comparée

Il vous suffit de remplir le bon de commande ci-dessous et de l'envoyer par la poste ou par télécopie 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

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

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

Version linguistique (prière de cocher la case appropriée) :

☐ ÉDITION FRANÇAISE ☐ ÉDITION ANGLAISE ☐ ÉDITION ESPAGNOLE

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

☐ Particuliers ou institutions de **pays développés**, 180 FF (le numéro séparé : 60 FF)

☐ Particuliers ou institutions de **pays en développement**, 90 FF (le numéro séparé : 30 FF)

Je joins mon paiement sous forme :

☐ d'un chèque en francs français, sur une banque domiciliée en France, à l'ordre de
« DE LANNOY — Abonnement UNESCO »

☐ de carte de crédit Visa/Eurocard/Mastercard/Diners/American Express :

N°..... Date d'expiration

☐ de bons de livres de l'UNESCO

Nom :

.....

Adresse :

.....

.....

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

Signature :

Date :

Pour plus de renseignements au sujet d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser au Bureau international d'éducation, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse. Courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

Pour un complément d'information sur les publications de l'UNESCO en général :

Éditions de l'UNESCO, 1, rue Miollis, 75732 PARIS CEDEX 15, France.

Tél. : (33) 1-45.68.10.00 ; Fax : (33) 1-45.68.57.41 ; Internet : <http://www.unesco.org/publishing>

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, 1211 Genève 20, Suisse

La table des matières la plus récente de la revue peut être consultée sur Internet :

<http://www.ibe.unesco.org>

« Dossiers » de *Perspectives en 2000* — Volume XXX

- N° 1, mars 2000 : *L'éducation pour un développement durable et Éducation pour tous*
- N° 2, juin 2000 : *Le professionnalisme dans l'enseignement*
- N° 3, septembre 2000 : *L'éducation en Asie*
- N° 4, décembre 2000 : *L'innovation en éducation dans le Sud*

Tarifs annuels d'abonnements :

- ☐ Particuliers et institutions de pays développés, 180 francs français (numéro simple : 60 FF)
- ☐ Particuliers et institutions de pays en développement, 90 francs français (numéro simple : 30 FF)

Toute correspondance concernant les abonnements à *Perspectives* doit être adressée à :

Jean De Lannoy, Service des abonnements UNESCO, 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

Internet : <http://www.jean-de-lannoy.be>

Pour un complément d'information et des renseignements concernant d'autres versions linguistiques de *Perspectives*, s'adresser à : BIE, PUB, Case postale 199, 1211 Genève 20, Suisse ; courrier électronique : j.fox@ibe.unesco.org

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. Jorge Werthein
Bureau de l'UNESCO de Brasilia

CHILI

M. Ernesto Schiefelbein
Université Santo Tomás

CHINE

Dr Zhou Nanzhao
Institut national chinois de recherche
pédagogique

COLOMBIE

M. Rodrigo Parra Sandoval
Fundación FES

COSTA RICA

Mme Yolanda Rojas
Université de Costa Rica

ÉGYPTE

M. le Professeur Abdel-Fattah Galal
Institut de recherche et d'études
pédagogiques, Université du Caire

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
Harvard Graduate School of Education

FRANCE

M. Gérard Wormser
Centre national de documentation
pédagogique

HONGRIE

Dr Tamas Kozma
Institut hongrois de recherche pédagogique

JAMAÏQUE

M. le professeur Lawrence Carrington
University of West Indies

JAPON

M. le Professeur Akihiro Chiba
Université chrétienne internationale

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.

POLOGNE

M. le professeur Andrzej Janowski
Commission nationale polonaise pour
l'UNESCO

RÉPUBLIQUE CENTRAFRICAINE

M. Abel Koulaninga
Secrétaire général de la Commission
nationale centrafricaine pour l'UNESCO

ROUMANIE

Dr César Birzea
Institut des sciences de l'éducation

SUÈDE

M. le Professeur Torsten Husén
Université de Stockholm

SUISSE

M. Michel Carton
Institut universitaire d'études du
développement, Genève

THAÏLANDE

M. Vichai Tunsiri
Comité permanent de l'éducation, chambre
des représentants

POSITIONS/CONTROVERSES

La thématisation du développement :
texte et contexte

Louis Baeck

DOSSIER : ÉDUCATION, PAUVRETÉ ET INÉGALITÉS

Les chances des pauvres en matière d'éducation
à la fin du XX^e siècle

Fernando Reimers

Excellence, équité et diversité dans le domaine
de l'éducation

Charles V. Willie

Pauprété et inégalité devant l'éducation
en Afrique subsaharienne

Claudia Buchmann

Éducation et pauvreté en Asie du Sud

Jandhyala B. G. Tilak

Les chances en éducation pour les familles
à faible revenu d'Amérique latine

Fernando Reimers

Éducation et pauvreté en Europe occidentale

*Joanna MPake
et Ghazala Bhattachi*

La pauvreté et la scolarisation de base en Chine :
questions d'équité dans les années 90

Emily Hannum

Politique générale et équité : un tiers de siècle de réformes
de l'éducation aux États-Unis d'Amérique

Gary Orfield

TENDANCES/CAS

Une économie en transition :
incidences sur l'enseignement supérieur au Viet Nam

Jill Lammert

PROFILS D'ÉDUCATEURS

Joseph Ki-Zerbo (1922-)

Amadé Badini

ISSN 0304-3045

Vol. XXIX, n° 4, décembre 1999